

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra filosofie

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Anglický jazyk a humanitní studia

**POVAHA KOMUNIKACE, JEJÍ CHARAKTER,
MOŽNOSTI A MEZE VE VÝCHOVNÉM
PROCESU**

**DISPOSITION OF COMMUNICATION, ITS
CHARACTER, POSSIBILITIES AND LIMITS IN
EDUCATIONAL PROCESS**

Bakalářská práce: 13-FP-KFL- 199

Autor:

Petra Slámová

Podpis:

.....

Vedoucí práce: doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
54	0	0	0	18	0

V Liberci dne:

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Petra Slámová**
Osobní číslo: **P08000475**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obory: **Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání**
Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání
Název tématu: **Povaha komunikace, její charakter, možnosti a meze ve výchovném procesu.**
Zadávající katedra: **Katedra filosofie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl: Cílem BP bude analýza specifčnosti forem komunikace ve výchovném a vzdělávacím procesu. Autorka popíše charakter komunikace, analyzuje její zvláštní možnosti a formy a poukáže na meze komunikace ve výchově a vzdělávání a pojmenuje jejich příčiny.
Požadavky: Pravidelné konzultace 1x měsíčně v souvislosti s vedenou prací.
Metody: Hermeneutická práce s vybranými filosofickými prameny, syntéza textových analýz.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

PALOUŠ, Radim. Ars docendi. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2004. 127 s. ISBN 80-246-0855-3.

KRÁMSKÝ, David. O povaze humanitních věd. 1. vydání. Liberec: Bor, 2008, 172 s. ISBN 978-80-86807-75-1

HRDLIČKA, Michal, KOMÁREK, Vladimír. Dětský autismus. 1. vydání.

Praha: Portál, 2004. 208 s. ISBN 80-7178-813-9

VAŇKOVÁ, Irena. Mlčení a řeč v komunikaci, jazyce a kultuře. 1. vydání.

Praha: ISV, 1996, 280 s. ISBN 80-85866-14-5

GADAMER, Hans-Georg. Člověk a řeč. 1. vydání. Praha: Oikoymenh, 1999. 154 s. ISBN 80-86005-76-3

KOMENSKÝ, Jan Amos. Informatorium školy mateřské. Vydání neuvedeno.

Praha: Academia, 2007, 132 s. ISBN 978-80-200-1451-1

POKORNÁ, Věra. Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti. 1. vydání.

Praha: Portál, 2010. 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc.

Katedra filosofie

Datum zadání bakalářské práce: **30. října 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2013**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PhDr. Milan Exner, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 3. ledna 2012

Poděkování:

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce doc. PhDr. Naděždě Pelcové, CSc. za odborné vedení mé práce, za trpělivost a ochotu při konzultacích, za rady a podmínky a hlavně za vstřícný přístup během psaní celé práce.

Anotace:

Bakalářská práce se zabývá komunikací a tedy i jazykem a řečí ve výchovném procesu a to nejen v rodině, ale i ve škole. Ukazuje její možnosti a meze nejen při komunikaci s lidmi zdravými, ale například i při komunikaci s lidmi s určitým postižením.

Klíčová slova:

Komunikace, výchova, vzdělání, filosofie výchovy, řeč, jazyk, dialog, autismus.

Abstract:

The bachelor's thesis describes communication and also language and speech in educational process not only in a family but also at school. It shows its possibilities and limits not only in communication with healthy people but also in communication with handicapped people.

Key words:

Communication, education, schooling, philosophy of education, speech, language, dialog, autism.

Obsah

Úvod	8
1 Nefilosofické a filosofické pojetí komunikace a řeči.....	11
1.1 Komunikace	11
1.1.2 Druhy komunikace	11
1.1.3 Komunikace z pohledu lingvistiky.....	12
1.2 Řeč	13
1.2.1 Řeč z pohledu lingvistiky a rétoriky	14
1.2.2 Funkce řeči	14
1.3 Filosofické pojetí komunikace a řeči	14
1.3.1 Bytí řeči	15
1.4 Mlčení v komunikaci	16
2 Výchovný proces	18
2.1 Edukace v platónském pojetí	18
2.2 Paradoxy výchovy.....	18
2.3 Význam výchovy	19
2.4 Vzdělání	20
3 Komunikace ve výchovném procesu	22
3.1 Jazyk a řeč ve škole	22
3.2 Učitel a žák	23
3.3 Řeč a dorozumění v komunikaci	25
3.4 Řeč a rozumění	26
3.4.1 Pojmenovávání	26
3.5 Komunikace jako dialog	27

3.6 Výchova jako dialog	27
4 Výchovné postupy	29
4.1 Názornost	29
4.1.2 Názornost z pohledu didaktiky	29
4.2 Komenského představy o výchově	30
4.3 Novověké školství	31
4.4 Vliv moderních technologií na výchovu a komunikaci	32
4.4.1 Role elektroniky ve výchově a vzdělávání	33
5 Poruchy učení	35
5.1 Poruchy učení	35
5.1.2 Náprava poruch učení	37
5.1.3 Specifické poruchy učení jako postižení jazykové oblasti	37
5.1.4 Vzdělávání žáků se speciální poruchou učení	38
5.5 Role rodiny pro dítě s poruchou učení	40
6 Poruchy komunikace	42
6.1 Poruchy komunikace související s duševním onemocněním	42
6.2 Poruchy komunikace související s poruchami myšlení	44
6.3 Problém v komunikaci s autisty	46
6.3.1 Řeč a komunikace u autistů	47
6.3.2 Výuka dětí s autismem	47
6.3.3 Autistovo učení se komunikací	48
6.3.4 Příběh otce autistického syna	49
6.4 Problémy při realizaci komunikace	50
Závěr	52
Seznam použitých zdrojů	54

Úvod

Jako téma bakalářské práce si autorka zvolila komunikaci ve vztahu k výchově a vzdělání a zkoumala ji z různých hledisek. Komunikace – jedno slovo a tak nesmírně důležitý význam pro nás všechny. Vždyť bez komunikace by snad svět ani nemohl existovat. Každý den jsme v kontaktu s ostatními lidmi a ať už chceme nebo ne, komunikovat prostě musíme a vlastně mnohdy komunikujeme, aniž bychom o tom věděli. Komunikace má spoustu podob, neznamená to jen vyslovit nějakou větu, povídat si s někým, něco někoho naučit, ale komunikujeme neustále, vlastně i tehdy, když mlčíme. Komunikací jak verbální tak neverbální můžeme vyjádřit spoustu věcí jako naše pocity, názory nebo třeba emoce. Komunikace je tedy součástí našeho každodenního života a bez ní se dá jen těžko fungovat, zvlášť v dnešním světě přeplněném informacemi a neustálým tlakem společnosti. Právě proto, že je komunikace součástí našeho každodenního života, je pro nás naprosto přirozená a komunikujeme vlastně neustále, si možná mnozí z nás ani nedovedou představit, že tak samozřejmá věc jako komunikace je, může být pro některé lidi velice obtížná, ba téměř nemožná. V životě se totiž setkáme se spoustou lidí, kteří komunikovat neumí, nebo ani nemůžou. Existuje totiž mnoho poruch, které lidem komunikaci s ostatními lidmi a okolním světem ztěžují. S takovými lidmi je samozřejmě nutností pracovat odlišně než s lidmi zdravými a to si každý zdravý člověk musí uvědomit.

V bakalářské práci se nejprve zabývám rozdíly mezi tím, jak na komunikaci a vlastně i řeč, která je pro komunikaci klíčová, nahlíží nefilosofové, tedy například psychologové, lingvisté, či samotní rétoři a následně se zabývám pohledem filosofů a jejich představami o řeči, jazyce a komunikaci celkové. Tato kapitola je spíše popisná, aby byly přesně vidět odlišné pohledy těchto dvou skupin – nefilosofů a filosofů.

Další kapitola se věnuje výchovnému procesu, pro který je komunikace klíčová záležitost. Vždyť jak by se dalo vychovávat bez komunikace, bez toho aniž bychom s někým mluvili, předávali informace, učili děti životu. Zabývám se zde platónským pojetím výchovy, protože právě tady výchova začíná a je potřeba si uvědomit, že vychovávaný je zpočátku čistá duše, která nezná nic než jen to, co může vidět a to bere za

pravou realitu. A právě tady je potřeba výchovy, aby člověk zjistil, že všechno není tak, jak se to jeví. Důležité je tedy znát význam výchovy a vzdělání.

V následující kapitole se už zabývám samotnou komunikací ve výchovném procesu, tedy tím, jak by měla vypadat komunikace mezi žákem a učitelem, jak by měl vůbec vypadat jazyk a řeč ve škole. A právě taková komunikace na půdě školy se liší od komunikace například mezi rodiči a dětmi. V této kapitole je také důležité zmínit téma řeč a dorozumění, protože ne všechno, co někdo vysloví, je nám hned srozumitelné. Pro komunikaci je důležitý pojem dialogu. Každého hned napadne, že dialog znamená, když dva lidé spolu mluví. Tak je tomu jen zčásti, protože aby dialog byl opravdu dialogem, musí dva lidé spolu hovořit o stejné věci a ne si jen sdělovat své názory.

V následující kapitole se věnuji tomu, jak vlastně ve výchově postupovat a jak je důležitá například názornost. To ale neznamená dítěti nějakou věc jen ukázat, ale pomoci mu a dovést ho k tomu, aby danou věc správně pochopil. V kapitole samozřejmě zmiňuji Jana Amose Komenského a jeho pohled na výchovu, protože právě on se výchově a vzdělání hodně věnoval. Jeho názory poté konfrontuji s dnešní dobou a s tím souvisejícím pohledem na novověké školství, kde hraje velkou roli elektronika. Samozřejmě i ta je určitým prostředkem komunikace mezi lidmi.

Jak už jsem zmínila na začátku, s komunikací mohou mít někteří lidé obrovské problémy, a proto se další kapitola věnuje těmto lidem, kteří mají nějaké postižení. Protože je práce zaměřena právě na výchovu, tak se věnuji hlavně poruchám učení. Proč vznikají, jak se dají napravit a hlavně jak s takovými dětmi pracovat, protože je nezbytné, aby se s nimi pracovalo odlišným způsobem, než s dětmi zdravými.

V poslední kapitole se věnuji otázce týkající se problémů komunikace, kde ji nejdříve rozvádím z pohledu psychologie a věnuji se tak patologickým jevům komunikace, kdy je právě narušena například duševním onemocněním, či poruchou myšlení, ale protože mojí specializací je filosofie, zabývám se tedy problémy komunikace hlavně z tohoto pohledu. Zásadním problémem v komunikačním nedorozumění je to, že dva lidé nejsou schopni sejít se u stejné věci a mohou se tak minout. V tom případě je jasné, že si nerozumí.

Jako jeden z problémů komunikace jsem uvedla podkapitulu o autismu, protože mě toto téma velice zajímá a myslím si, že se právě na tomto onemocnění dá jednak ukázat, jak může být obtížné se s takovým člověkem dorozumět a na druhou stranu to, že pokud se naučíme toto onemocnění přijmout a naučíme se ho „znát“, pak i při takové komunikaci nebudeme mít problém rozumět.

Úplně nakonec tedy zmiňuji, že výchova není nikým předepsaná a každý vychovává podle svého přesvědčení. Otázka však je, zda je to ta správná cesta.

Cílem této práce tedy je zkoumat charakter komunikace, poznat její možnosti a meze ve výchovném procesu.

1 Nefilosofické a filosofické pojetí komunikace a řeči

1.1 Komunikace

Psychologický slovník hovoří o komunikaci jako o prostředku dorozumívání nebo sdělování nějaké informace, přičemž tento typ dorozumívání není vlastní pouze člověku, ale existuje i u živočichů. Vezmeme-li v úvahu přímo psychologii, pak hovoříme o komunikaci jako procesu přenosu myšlenek, různých postojů a jednání osob a také o přenosu emocí.¹

1.1.2 Druhy komunikace

Z pohledu psychologie tedy komunikace znamená nějaký dorozumívací prostředek a právě psychologický slovník nám předkládá několik druhů komunikace.

Komunikace alternativní, což je způsob komunikace lišící se od mluvené řeči. Je to vlastně jakási její náhrada, která funguje prostřednictvím různých systémů. Můžeme uvést například znakovou řeč.

Komunikace analogová, kdy pracuje nedominantní mozková hemisféra a dochází k obraznému, metaforickému vyjadřování.

Komunikace digitální je opakem komunikace analogové a jedná se komunikaci slovní, která využívá zastupující znaky, které jsou označovaným objektům nepodobné.

Komunikace augmentativní je vlastně komunikací, kterou využívají postižení jedinci, při které je potřeba užití nějakých prostředků tak, aby došlo ke komunikaci alternativní a například již zmíněné znakové řeči.

Komunikace hromadná, která probíhá u hmyzu mezi skupinkami téhož druhu, protože samotní jedinci nejsou schopni si určitou informaci předat. K této specifické komunikaci dochází například při organizování náletu mravenců.

Komunikace chemická probíhá na základě předávání si chuťových a pachových signálů, které si předává například hmyz.

Komunikace mechanická je založena na dotekových a vibračních signálech a dochází k ní například u opic při čištění srsti.

¹ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4. vydání, Praha: Portál, 2010, s. 265

Komunikace mezilidská, která slouží k dorozumívání mezi lidmi a dělí se na verbální a neverbální.

Komunikace neverbální, mimoslovní probíhá nejrůznějšími způsoby, jako jsou gesta, mimika, pohyby očí, čichové vjemy, kvalita hlasu, různými zvuky jako je smích, pláč, křik a další. Uskutečňujeme ji mnoha způsoby. Pokud se jedná o gesta, pak je to například gesto znázorňující určitý tvar, mimika obsahuje kontakt očí či výraz naší tváře, u hlasu je důležitá jeho síla, výslovnost nebo hloubka.

Komunikace verbální, slovní tedy zprostředkovaná jazykem. Dělí se na tři typy. Suplementární, což znamená, že lidé, kteří spolu takto komunikují, se snaží vyrovnat své prožitkové úrovně a nezůstat s nimi pozadu. Komplementární pak znamená, že jedna osoba je v nadřazené pozici tomu druhému, například vztah učitel-žák, rodič-dítě. Oba si tento vztah uvědomují a žák ani dítě se nesnaží být konkurentem svému partnerovi. Metakomplementární typ verbální komunikace nám opět ukazuje roli dvou partnerů, ale ten nadřazenější svou roli nevyužívá a nechává ji na svém partnerovi, například ve vztahu terapeut - pacient.²

1.1.3 Komunikace z pohledu lingvistiky

Lingvistika hovoří o komunikaci také jako o určitém procesu dorozumívání, ke kterému jsou zapotřebí určité složky jako účastníci komunikace, kterým se říká komunikanti, a právě mezi nimi dochází k přenosu informací. Dále je potřeba záměr toho, který chce informaci předat a očekávání toho, kdo informaci přijímá. Důležitý je způsob kontaktu a vztahy mezi komunikanty. Neméně důležité je samotné téma, o kterém se komunikuje, kód, což je v podstatě určitý systém znaků, který slouží pro přiřazení významu k označujícímu a v jazykové komunikaci to znamená, že tímto kódem je použitý jazyk. Dále potřebujeme kanál komunikace, což je prostředek, který slouží k přenesení signálu a následnému spojení komunikantů (televizní kanál, telefon,...), a samotný komunikát, tedy jazykový projev. Lingvistika také komunikaci rozděluje na určité druhy.

Komunikace verbální, která vzniká díky jazykovým materiálům, jako jsou hlásky, morfémy, slova a věty, a její forma může být buď psaná, nebo mluvená. V mluvené podobě se užívá tzv. paralingválních prostředků, mezi které patří barva a síla hlasu, přízvuk, tempo řeči, pauzy a podobně. Samozřejmostí je také kombinace slova

² HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4. vydání, Praha: Portál, 2010, s. 265-266.

mluveného a psaného a to například při přednáškách. Nástrojem verbální komunikace je čeština jako živý jazyk.

Komunikace neverbální je komunikace beze slova a patří sem například pantomima, kreslené vtipy, sdělování informace různými zvukovými či světelnými signály, kterými může být například červené či zelené světlo na semaforu.³

1.2 Řeč

Řeč je z psychologického hlediska chápána jako určitá schopnost člověka, díky které umí vyjádřit, co obsahuje jeho vědomí. Takový člověk je schopen užívat výrazových prostředků verbálních, kam patří písmo a mluva, a neverbálních, kam řadíme miku, gesta a podobně. Řeč se dělí na mluvenou, písemnou a vnitřní. Slovní zásoba vyspělého člověka se odhaduje od 40 do 200 tisíc slov a člověk je schopen svou řeč od narození rozvíjet. Novorozenci jsou schopni odlišovat lidský hlas a jiné zvuky stejně jako tvář od jiných objektů. U dětí dochází stále k vývoji řeči, začínají mluvit okolo jednoho roku, což ještě nejsou věty a do 4 let běžně dělají v mluvené řeči chyby. Ve věku 6-7 je už dítě schopno plynně mluvit a užívat většinu výrazů a ve věku 11-12 let by už mělo být schopné užívat všechna mluvená slova vztahující se k jeho prostředí. Psychologický slovník rozděluje řeč na několik druhů.

Řeč autonomní je vlastně řečí pro sebe a významy slov se mění podle situace.

Řeč posunková je řečí znakovou.

Řeč prostoru je založená na akceptování hranic určitého soukromí. Znamená různé vnímání osobního prostoru v různých společnostech.

Řeč těla neboli neverbální komunikace.

Řeč vnitřní je vlastně druh myšlení člověka a vyjádřit ji mluvou či písmem může být dosti obtížné.

Řeč znaková je řeč hluchoněmých, kdy dochází k užívání gest rukou, mimiky.⁴

³ ČECHOVÁ, M. *Čeština - řeč a jazyk*. 3. vydání, Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2011, s. 355 - 358.

⁴ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4. vydání, Praha: Portál, 2010, s. 519.

1.2.1 Řeč z pohledu lingvistiky a rétoriky

Lingvisté hovoří o řeči jako o komunikační jazykové činnosti jednotlivce. Je to tedy osobitá realizace jazyka určitého jedince. Z odborného hlediska to tedy neznámá, že jazyk a řeč je jedno a to samé. Odborně je tedy řeč nejen mluvení, ale i psaní. Řeč je tedy jakákoli dorozumívací činnost. Jazyk je vlastně jakási abstrakce a je součástí vědomí člověka. Řeč je potom jazykovou konkretizací a znalost daného jazyka je realizována právě řečí.⁵

1.2.2 Funkce řeči

Řeč plní několik funkcí. Je výrazem našich myšlenek a pocitů, které bychom měli umět vyjádřit slovy, což je otázkou rétoriky. Řečí navazujeme určitý vztah s druhým člověkem, dáváme se mu na vědomí. Rétorika řeší, jak nejlépe navázat kontakt s druhou osobou a jak to udělat, aby se mnou komunikovala. Dále řeč sděluje informace, které by měly být podávány vhodnými slovy a ve větných konstrukcích. Řeč je také nástroj ovlivňování, či dosažení cíle, pro který jsme chtěli komunikovat. Rétorika zde užívá takzvané trópy, díky kterým se projev stává působivější.⁶

1.3 Filosofické pojetí komunikace a řeči

Pokud nás zajímá, jak na komunikaci a řeč nahlízejí filosofové, můžeme se dostat až k Aristotelovi, který užíval termín logos. Znamená to, že člověk je bytost živá, která má právě logos, což znamená rozum, myšlení, ale ve skutečnosti znamená také právě řeč. Aristoteles říká, že člověk se liší od zvířete právě tímto logos, protože zvířata se dorozumívají pouze ukazováním si, co je pro ně dobré a co naopak špatné, aby tomu předešla. Zatímco člověk má logos, je tedy schopný se dorozumívat a sdělovat si, co je pro něj dobré a co špatné. Člověk mající logos je tedy bytost myslící a mluvící. Může nám tedy sdělit cokoli si právě myslí. Podstata řeči ale nikdy nebyla předmětem zájmu,

⁵ MĚCHUROVÁ, A. *Jak dobře mluvit a úspěšně jednat*. 2. vydání, Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002, s. 17 – 18.

⁶ MĚCHUROVÁ, A., pozn. 5, s. 17 – 18.

dokud nepřišlo osvícenství. Do té doby se řeč považovala za stvořenou, ale právě v osvícenství se do popředí dostala otázka o přirozenosti člověka. Odmítá se fakt, že by člověk někdy existoval bez řeči. Podstatou řeči je vlastně to, že sama o sobě neví. Řeč tu je a vždy byla, už jen to, že myslíme, tak používáme řeč. Gadamer zde tvrdí, že vlastně řeč není nástrojem komunikace, což se značně liší od lingvistů, psychologů a ostatních věd. Podle něj je totiž nástroj něco, co používáme, když potřebujeme a zase odkládáme, když už ho nepotřebujeme. Slova přeci nemůžeme jen tak vzít, použít a zase odložit a zapomenout, protože řečí jsme stále obklopeni už od narození a provází nás neustále. Když rosteme, když se učíme ve škole, když poznáváme lidi. Člověk si ale jen výjimečně uvědomuje svou řeč, kterou mluví. A to v situaci, kdy chce něco sdělit, ale není si jistý, jak to vlastně sdělit, jestli je schopný vybrat to určité slovo, kterým danou situaci popíše. V té chvíli se sám sebe ptá, jestli se to tak dá říci, a proto můžeme tvrdit, že si uvědomuje svou řeč.⁷

1.3.1 Bytí řeči

Jak už jsem se zmínila, řeč tu prostě je a vždycky byla, ale každý na ni nahlíží jinak. Například jazykověda, která řeší gramatiku, syntax a podobně, tak si mluvení ve skutečnosti neuvědomuje. Mluvíme, ale neuvědomujeme si, že tady se píše tvrdé y, tady je velké písmeno a podobně. Ve školách a jazykových kurzech se při učení, například gramatiky, užívají věty, které nám navíc podávají zajímavé informace například o různých státech. Je to sice zajímavé, ale tím se právě oslabuje pochopení té gramatiky, protože se zaměřujeme na zajímavé informace. „*Čím více je řeč živým výkonem, tím méně si ji uvědomujeme.*“⁸

Řeč také není připoutána k já. Jestliže na nás mluví někdo řečí, kterou my neznáme a nerozumíme jí, tak jakoby daná osoba nemluvila. Slovo chce být chápáno, ale k tomu nestačí, že chápu já, musí mi rozumět i druhý. Mluvení tedy spočívá v rozhovoru, je to vlastně výměna mezi já a ty. V řeči neexistuje nic, co by se nedalo vyslovit. Pokud mé mínění něco míní, pak jsem schopen to vyslovit. Pokud s někým hovoříme, pak náš rozhovor nemá nikdy konec, to jen my jsme ho ukončili, protože jsme měli pocit, že již bylo řečeno dost.

Proces rozumění může probíhat, i pokud se jedná o psané písmo. Psané písmo má také podobu rozhovoru, ale ten se odehrává jen uvnitř člověka a je to vlastně rozho-

⁷ GADAMER, H. G. *Člověk a řeč*. Praha: Oikúmené, 1999, s. 22 - 44.

⁸ GADAMER, H. G., pozn. 7, s. 27.

vor duše se sebou samou. Všechno ale není rozumění řečové. Někteří lidé umí porozumět beze slov, co chce druhý říci, protože naslouchají vnitřní řeči. Všechna tato rozumění se dostávají zpět na úroveň řeči a rozhovoru mluveného. Pokud spolu dva komunikují, vytvářejí rozhovor a v něm vytvářejí společné téma, o kterém chtějí hovořit. Rozhovor tak zahrnuje oba komunikující a neprosazuje se tak mínění jen jednoho z nich. Slova nemají vždy přesný význam a nejsou nám vždy hned jasná, formují se teprve při řeči a tím dostávají svůj význam, protože jedno slovo na sebe navazuje další a další. Může se také stát, že nám slova takzvaně dojdou a to se stane, když si na ně začneme dávat pozor a uvědomovat si je. Pokud si začnu dokola říkat jedno slovo a zamyslím se nad ním, pak mi toto slovo vlastně vůbec nedává smysl, dokonce mu ani nerozumím. Až potom, co ho zapomenu, mi zase přijde normální.⁹

1.4 Mlčení v komunikaci

Na první pohled se může zdát, že mlčení nemá s komunikací nic společného. Přeci když nemluví a mlčím, tak nekomunikuji. Ve skutečnosti tomu tak není a mlčení má s komunikací hodně společného.

S mlčením se můžeme setkat hned na začátku každé komunikace a to tehdy, když se musíme rozhodnout, zda mluvit nebo mlčet. Mlčení může být chápáno jak pozitivně, tak negativně. Pokud dva lidé spolu mlčí, může to značit naše rozpaky, nervozitu, nechuť s někým mluvit, nebo celkově nezvladatelnost situace. Naopak mlčení v dialogu může znamenat maximální spříznění a porozumění. Lidé mohou mlčet jak spolu, tak vedle sebe nebo každý zvlášť. Aby však mlčení mělo nějaký význam, musí se dát najevo. Například otec se synem se pohádali, a proto spolu nemluví. Tato situace je ale odlišná od situace, kdy spolu například nemluví lidé ve frontě v obchodě. Mlčení můžeme chápat jako fakt, kdy nelze něco vyjádřit, což je spjata s poznatelností nebo nelze něco sdělit, což souvisí se schopností se vyjadřovat.

Jak ale mlčení porozumět? Častým jevem je vyjadřování se náznakem a porozumění domýšlením. Je to typické pro osoby, které žijí v těsné blízkosti a dobře se znají. Pro ně pak není problém si takto rozumět. Mlčení je vlastně určitým znakem. Pokud člověk mlčí, když se ho někdo ptá, jak se má, nebo pokud mlčí žák u zkoušky, pak to

⁹ GADAMER, H. G. *Člověk a řeč*. Praha: Oikúmené, 1999, s. 22 – 44.

vždy něco znamená. Jestliže tedy mluvíme o mlčení jako o znaku, pak to jisté mlčení něco „znamená“. Pokud jde pouze o „nemluvení“, pak ho jako znak brát nemůžeme. Mlčením lze většinou sdělit to samé, co mluvením a závisí na záměru mluvčího, co chce sdělit. Takto se může mluvčí například takticky oprostit od odpovědnosti za něco jím vyjádřené, protože recipient může sdělení pochopit úplně jinak.

Mlčení je tedy důležitou součástí komunikace a každý se s ním, ať už vědomě nebo nevědomě, setkáváme po celý život.¹⁰

¹⁰ VAŇKOVÁ, I. *Mlčení a řeč*. 1. vydání, Praha: ISV nakladatelství, 1996, s. 5 – 50.

2 Výchovní proces

2.1 Edukace v platónském pojetí

Edukace neboli výchova má v mnoha jazycích podobný význam. Vychází z platónského mýtu o jeskyni, kdy vězeň je vy-váděn, e-du-kován z vězení. Vězeň v jeskyni znal pouze odlesky reality a považoval je za pravou skutečnost, protože nic jiného nepoznal. Vidí stíny v jeskyni a ty jsou přece pro vězně pravé. Jak by mohl vědět, že to co vidí, ve skutečnosti pravé není, když nic jiného zatím nepoznal. Vězni, kteří jsou uvězněni nevědomky, považují za realitu to, co vidí, neznají nic jiného, nezajímá je původ toho, co vidí, původ stínů. Považují stín věci za věc samu. Co je pro ně potom přirozená realita? Takové lidi pak Platon nazývá nevychované ve významu nevzdělané.

Slovo přirozený může mít dvojí význam. Buď jako původní živý svět společného bytí, tedy života, který je ale v jeskyni zapomenut. Na druhou stranu lze přirozeností označovat situaci, do které jsme vrozeni, právě například onu zapomenutost, kdy už nevíme, co to opravdu je.

Tito zajatci nevědí nic o pravém bytí, protože vidí jen pohybující se stíny. Nemají sice představu o výchově či vzdělávání, ale přesto jsou tohoto dění součástí. Povídají si o stínech a poučují se navzájem. Podle Sókrata se vězeň musí osvobodit od svých činností v jeskyni. Musí se nedobrovolně vzdát sebe sama, je násilím odvrácen od svého pobytu. Co je však to, co ho odvrací? Je to něco z vyšší moci. „*Vězeň je znásilněn!*“¹¹

Začíná tak nový svět, kde poznává doposud zakrytou pravdu o světě. Vězeň je jakoby host v reálném, opravdovém světě. Dochází ke vzdělávání, jakožto poznávání žijících. Pokud se ale přestane vzdělávat, probudí se opět stíny a stáhnou ho zpět dolů.¹²

2.2 Paradoxy výchovy

Děti vychovávané v jedné rodině jsou vychovávány láskyplně a v tom samém prostředí. Paradoxně jsou však vychovávány jinak. Je paradoxem, že někdy nepřipravená matka pro výchovu vychovává děti lépe, než vysoce postavený pedagog. „*Ve výchově a vzdělání jde vždy o vztah dvou subjektů, nikoli o vztah vychovatele - subjektu*

¹¹ PALOUŠ, R. *Homo educandus*. 1. vydání, Praha: Karolinum, 2011, s. 13.

¹² PALOUŠ, R., pozn. 11, s. 13-15.

*k vychovávanému a vzdělávanému jakožto k objektu typu opracovávaného materiálu.*¹³ Lidé se tak stávají působilými na osudy druhých, svých dětí a žáků. Musí si však být vědomi svých limitů, rizik a chybování. Teprve potom to dělají odpovědně. Dostávají se tak do jakési 13. komnaty svých svěřenců, kde jsou služebníky, kde na ně nepůsobí pouze oni jako vychovatelé, ale také jiné síly. Proto, když se potom vychovávaným v životě daří, není to jen zásluha vychovatelů. Dalším paradoxem zde je, že pokud se vychovávanému nedaří, tak právě tady vychovatel hledá svou vinu. Jde tu o to, aby vychovatel neříkal hotové pravdy, ale aby tyto pravdy dále vychovávaly, vyváděly do hledání dalších pravd a odpovědí.¹⁴

2.3 Význam výchovy

Výchova znamená záměrné působení jednoho člověka na druhého, péče o lidství. Tímto se míní působení vychovatele na vychovávaného, jako například učitele na žáka, rodiče na dítě, ale může to být i působení autorů a jejich děl, kterými nás čtenáře chtějí přivést do pravé lidské podoby jejich osudů. Co je však pravá lidská podoba? Lidský pro každého znamená něco jiného. Lidskostí myslíme, že člověk je právě takový a ne jiný, proto je originál. „*Člověk se díky výchově po své lidské osobitosti výslovně ptá!*“¹⁵

Člověk je tedy do světa počat jako originál. Na nějakém místě, v nějakou dobu a v určité podobě. Tím je originální a je si toho vědom.

Lidskost odlišuje člověka od ostatních bytostí a je tam, kde se bytost dokáže vnímat, soudit, kritizovat. Člověk se výchovně stará sám o sebe a tím vysvětluje svět. Ten se musí jevit, aby byl. V lidské existenci dochází ke stupňování sebe sama tím, že se člověk snaží, aby něčím byl. Pokud se o to nesnaží, nepečuje o svět, pak se sobě ztrácí. Proto výchova není jen péčí o lidskost, ale celkově o svět. Výchova tak dává bytí být zjevováno. „*A tak výchova, která je starostí o lidství jakožto péče o svůj/správný/spravující, tj. dobrý pobyt, je starostí o svět, aby byl dobře, totiž aby vůbec byl.*“¹⁶

¹³ PALOUŠ, R. *Homo educandus*. 1. vydání, Praha: Karolinum, 2011, s. 22.

¹⁴ PALOUŠ, R., pozn. 13, s. 22-24.

¹⁵ PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2010, s. 16.

¹⁶ PALOUŠ, R., pozn. 15, s. 28.

Výchova je jakýsi sled obrátů a zvrátů. Každý výchovný nebo vzdělávací krok je obratný. Palouš zde uvádí příklad, že třeba žák, který pochopí princip sčítání a odčítání prochází obratem. Princip sčítání a odčítání se mu tedy objasnil a žák už ví, o co se jedná a daným úkonům rozumí.¹⁷

Výchova je jakoby vkročením do neznámého světa, opuštěním našich dosavadních zvyků, způsobu života. Výchova není přirozeným procesem, každý člověk se učí, jak vychovávat a děje se to postupně. Nenarodíme se s tím, že musíme okamžitě umět vychovávat, ale postupem času se k tomu obracíme, poznáváme výchovu. Pak je to výchova k něčemu. Pokud je tedy výchova lidskou záležitostí, pak je taková výchova záměrné působení. Výchova je velice významná pro lidské bytí, které je významné pro bytí jako takové. Pro výchovu je důležité bytí pospolu. Pokud toto funguje, pak o výchově můžeme říci, že je bytostné povahy. Úkol člověka je pochopit svou úlohu být a o volbu zda činit, co je dobré a vhodné, nebo co je špatné a také jednodušší. A právě toto každá výchova, ať už rodinná nebo školská, sleduje.¹⁸

2.4 Vzdělání

Vzdělání jsou vlastně určité osnovy a postupy učitelů, díky nimž se znalosti dostávají do povědomí. Jedná se o předávání poznatků a dovedností. Dnes učivo navazuje na sebe ročník za ročníkem. Škola i rodina žáka vybavuje, aby byl připraven pro život. Cíl není, aby to se světem dopadlo dobře, ale aby to dobře dopadlo se mnou.

Školní vzdělání se stalo jakousi přípravou na život. Učivo je tedy rozděleno podle osnov a ročníků, proto se občas stává, že nám uniká celek, tedy schopnost porozumět kontextu. Vzdělávat dnes znamená plnit vzdělávaného vědomostmi, které jsou důležité pro jeho budoucí úspěch. Toto se liší od představ Komenského, který zamýšlel vzdělávání tak, aby člověk prospěl světu. Nešlo mu o to, jak bude žák vybaven, ale o nápravu věcí lidských, tedy starost o dobrý svět. Vzdělání není jen osvědčení o absolvování školské vzdělanosti, ale poukazuje výš. Slovo vzdělání znamená děláni s předponou vz - předponou vzosu. Pokud se přestaneme vzdělávat, vzdělanost tak zkamení, znalosti a dovednosti nebudou pracovat a člověk tak přestává být znalý a dovedný. Potom ale nemůže projevovat to, čeho svou vzdělaností dosáhl. Vzdělávatelské instituce by tedy do nás

¹⁷ PALOUSH, R. Homo educandus. 1. vydání, Praha: Karolinum, 2011, s. 68.

¹⁸ PALOUSH, R., pozn. 17, s. 75.

neměly jen vkládat poznatky, ale budit v nás touhu pokračovat ve vzdělávání. Znakem vzdělanosti ale není vzdělání, nýbrž vzdělávání, něco, co se stále děje.¹⁹

¹⁹ PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2010, s. 29-37.

3 Komunikace ve výchovném procesu

3.1 Jazyk a řeč ve škole

Jazyk je ve škole úplně jinak používán než v běžném životě. Děti jsou učeny mluvit spisovně, zatímco s kamarády a rodiči mluví jakoby svým přirozeným jazykem. „*Když byly například výzkumníkem požádány, aby vysvětlily Archimédův zákon v nářečí, tvrdily, že je to nemožné.*“²⁰

Ve školní třídě platí vesměs pravidlo, že ze dvou třetin hovoří během hodiny učitel a zbytek žáci. Je tomu tak hlavně proto, že učitel je ten, který zahajuje komunikaci a to například položením otázky nebo vlastním výkladem. Struktura komunikace ve třídě většinou vypadá takto:

1. Otázka položená učitelem.
2. Odpověď žáka.
3. Zpětná vazba učitele (jestli žák provedl výkon v pořádku), která odlišuje komunikaci žáka a učitele od běžné komunikace.²¹

Komunikace ale může být iniciována i žákem a to tím, že má snahu se dozvědět nové informace, a proto klade otázky učiteli on. Tato komunikace je velice žádoucí, protože žák tak ukazuje svůj zájem. To však neplatí u všech žáků. Dnes je velice časté, že žáci kladou otázky právě proto, aby zdržovali hodinu. Pokud však žák klade otázky opravdu jen ze svého zájmu, tím si látku lépe zapamatuje a pro učitele je tak jednodušší určit, jak ve výuce dál pokračovat. Výuka by neměla vypadat tak, že učitel bude stát před tabulí a celou hodinu vykládat látku a žáci budou jen mlčet, poslouchat a zapisovat si.²²

²⁰ ŠEĐOVÁ, K., ŠVARÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vydání, Praha: Portál, 2012, s. 42.

²¹ ŠEĐOVÁ, K., ŠVARÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z., pozn. 20, s. 19-52.

²² ŠEĐOVÁ, K., ŠVARÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z., pozn. 20, s. 216.

3.2 Učitel a žák

Učitel je hlavním tvůrcem výuky. Není tu z vůle žáků, ale poslán školskými autoritami. Současná pedagogika zdůrazňuje přímé a nepřímé působení učitele na žáka. Přímě působí učitel osobním stykem a nepřímě výukovými prostředky.

I učitel by se měl po celou dobu vzdělávat, aktualizovat látku, sledovat změny. Může používat jak knihy, tak internetové zdroje, které by měl jednak znát, aby věděl, co si každý žák může vyhledat sám a jednak, aby žáky mohl motivovat k výběru vhodných zdrojů. Dobrý učitel umí reagovat na momentální atmosféru a podřídit tomu výuku. Jeho úkolem je podněcovat všechny žáky, ať už nadprůměrné nebo ty nejhorší.

Ve vyučování jsou důležité tři věci: žák, učitel, učivo. Žák je vždycky nejdůležitější a učitele a učivo můžeme uvažovat v různém pořadí.

Pokud převládá učivo, pak je žák jakoby opomíjen a není vidět, jak dané učivo vnímá. Toto se nazývá logocentrismus. Pokud se upřednostňuje žák, chtějí se získat jeho sympatie, pak učivo je méně náročné a mluvíme zde o pedocentrismu. Jestliže učitel moc prosazuje svou autoritu a požaduje až přísnou kázeň bez respektování své výuky, jedná se o učitelský egocentrismus. Učitel by měl zvládat najít mezi těmito třemi pohledy nějakou rovnováhu. Látka určitě není to nejdůležitější, protože žáci mají talent i na něco jiného a je tedy důležité najít společný zájem.

Palouš uvádí příklad učitelky, která nemá jasno ve svém poslání a preferuje své požadavky. Učitelka se připravila na hodinu chemie a položila žákům otázku, proč tvrdne malta. Nikdo neodpovídal, až prospěchově slabý žák prohodil z lavice, že to přece schne. Učitelka ho okřikla, že se má hlásit a nevykřikovat, protože tím ruší. Učitelka potom vysvětlila chemické důvody tvrzení malty, zapsala rovnici a hotovo. Z toho vyplývá, že se koncentrovala příliš na učivo a ne na žáky. Ten podprůměrný žák byl jediný, kdo uvažoval přirozeně. Ano, měla ho lehce napomenout, ale také ho vzít vážně. Mohla mu tak dodat sebedůvěru k dalšímu učení. Výsledkem žákova jednání může být i to, že po položení otázky chtěl učitelce jakoby pomoci a nenechat tak ticho ve třídě. „*Učitelování je řemeslem tvůrčím, a to nejen utvářejícím žáky, ale i učivo a sebe sama.*“²³

Vyučující nemá jen mechanicky odříkávat látku, ale přemýšlet o tom, jak věc zpřítomnit, a zároveň reagovat na žáky. Znamená to vnímat celek. Žáky, sebe a atmo-

²³ ŠEĐOVÁ, K., ŠVARÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vydání, Praha: Portál, 2012, s. 52.

sféru vyučování. Pro žáka jsou důležité tři věci. **Koncentrace na učivo**. Má si osvojit to, co učitel říká. Dále **koncentrace na učitele**, protože skrze něj přichází učivo a třetí věc je **osvojení si učiva**. V celém vzdělávacím a výchovném dění jde o žáka, který má porozumět, získat vědomosti a dovednosti, a má se stát lepším. Učení s porozuměním je velice důležité, protože bezduché učení se z paměti je k ničemu.

Učení z paměti však nemůžeme úplně odsunout, bez něj se také neobejdeme. Například různé návyky jako návyky čistoty, či učení jednoduchých matematických operací z paměti jako je například násobíka. K tomu všemu učitel směřuje stejně tak jako odvyknout si špatných návyků jako nedbalé psaní poznámek, nepořádek na lavici a podobně.²⁴

Když budeme umět toto a toto, pak o tom v dané situaci nemusíme přemýšlet a uvědomíme si to automaticky. Zde je tedy výchova brána jako opuštění našeho dosavadního života, z řádu zvyků do dosud neřádného. Neznamená to však negaci výchovy jakožto záměrného působení? Otázkou však zůstává, jaký je vlastně záměr pro vychovávaného? Jak už jsem zmínila, dnes se hovoří o výchově k něčemu. K rodině, k hodnotám, ... A to „něco“, k čemu je tedy výchova vedena, je lidská idea, ke které se upíná daný výchovný systém. To, že je výchova lidskou záležitostí tedy znamená, že je hodnotná a výchovy hodná v určitém čase a prostoru. Z toho vyplývá, že dobrý vychovatel pozná a bude rozlišovat potřeby a hlavně schopnosti těch, které sám vychovává. Avšak z lidské výchovy se rychle může stát výchova nelidská, protože například taková výchova k hodnotám se může změnit ve výchovu ideovou, která si je jistá svým záměrem, ale pro vychovávaného bude více deformací než cestou ke svobodnému životu.²⁵

*„Pokud tedy výchova je konáním, které bere v potaz jak lidskou hodnotu rozumu, tak lidskou hodnotu svobody, pak lze přijmout výměr výchovy jako „záměrného působení...““*²⁶

Člověk je pokaždé svým projevem někam obrácen, ať už ven či dovnitř. Pak tedy nejen učitel se záměrem vzdělání či výchovou, ale i žákovo myšlení někam směřuje. Nejen učitel, ale i žák něco chce. Jde tu tedy o usilování, chtění spojit se s předmětem, který vnímám. Potom může nastat situace, kdy žák o něco usiloval, něco chtěl a ono se

²⁴ PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2010, s. 39-44.

²⁵ PALOUŠ, R. *Homo educandus*. 1. vydání, Praha: Karolinum, 2011, s. 69-71.

²⁶ PALOUŠ, R., pozn. 25, s. 70.

to nepovedlo. Ten žák si uvědomuje sám sebe v tom nezdaru a tím vzniká dialog se sebou samým. Ptá se, co jsem JÁ udělal špatně, že jsem JÁ nedosáhl toho, co jsem chtěl? Přichází tak pocit odpovědnosti za můj nezdar.²⁷

3.3 Řeč a dorozumění v komunikaci

Cílem řeči je dorozumění, které přichází tehdy, dojde-li k oboustrannému pochopení. Dorozumění skrze řeč nám dokáže odhalit a poznat svět. Podle Gadamera existují tři hlavní charakteristiky řeči.

1. Bytostné sebezapomnění, kdy nás řeč zcela pohltí a my se jí necháváme vést. Její účast při procesu dorozumívání je ale velice důležitá. Jak už jsem se zmínila v první kapitole, řeč je všudypřítomná. Nemusíme mluvit, stačí na něco myslet a už se jedná o řeč. Gadamer přirovnává řeč ke hře. Hra, stejně jako řeč má nějaká pravidla, ať už psaná nebo nepsaná, a účastníky nebo hráče. Utváří se mezi nimi vztahy jak ve hře, tak v komunikační situaci.

2. Nepřipoutanost k já. Tímto Gadamer říká, že řeč je vždy někomu adresována, není to tedy „já“, ale „my“. Sama řeč v rozhovoru však neumí dojít porozumění účastníků rozhovoru. Gadamer se odkazuje k Platónově myšlence, že „...*rozhovor je také veden neustále přítomným společným cílem partnerů rozhovoru – tj. snahou o dorozumění. Sám tento jev nazývá předporozumění.*“²⁸ To znamená, že účastníci mají snahu naslouchat a dojít tak k cíli. Dialog neznamená, že se bude mínění jednoho účastníka převyšovat nad druhým, jak tomu může ve školní třídě někdy být. „*Nýbrž při něm dochází k jakémusi „proměňování“ a „pozměňování“ společného všem zúčastněným.*“²⁹

3. Univerzálnost. „*Vyslovené nemá nikdy „svou“ pravdu v sobě samém, nýbrž odkazuje dopředu i dozadu na nevyslovené.*“³⁰ Znamená to, že při myšlení používáme řeč a jakmile to ono vyslovíme, vztahuje se to k naší mysli.

²⁷ PALOUŠ, R. *Homo educandus*. 1. vydání, Praha: Karolinum, 2011, s. 46-47.

²⁸ KONEČNÁ, M. *Řeč a rozumění, Poznámky k filosofické a teologické hermeneutice H.-G. Gadamera, G. Ebelinga a E. Fuchse*. 1. vydání, Brno: Marek Konečný, 2007, s. 29.

²⁹ KONEČNÁ, M., pozn. 28, s. 29.

³⁰ KONEČNÁ, M., pozn. 28, s. 30.

Gadamer chápe řeč jako jistý dar, který byl člověku dán proto, aby ho používal. Řeč tedy patří každému člověku a je tu s námi neustále. Řeč je vlastní pouze člověku a vede k utváření mezilidských vztahů. Gadamer navazuje na Heideggera, který nepřirazoval řeč k člověku, nýbrž přímo k bytí.

Nazval řeč jako domov bytí, v jehož přístřeší bydlí člověk. Heidegger považuje za nejčistší řeč, řeč básnickou, do které člověk ještě nezasáhl nějakými změnami, a proto je zcela přirozená. Skutečnost neexistuje před vyslovením, teprve řeč dělá něco skutečným.³¹

3.4 Řeč a rozumění

Řeč s rozuměním a pochopením velice úzce souvisí. Člověk myslí v řeči, protože řeč prostě potřebujeme pro uvažování a dorozumívání. Na druhou stranu Gadamer říká, že řeč, které nerozumíme, vlastně nepromlouvá a mlčí. Pro rozumění je velice důležité, jak je řeč interpretována. Gadamer si zde uvědomuje vliv Friedricha Nietzscheho, když říká, že interpretace neodpovídá pouhému výkladu vlastního mínění určitého textu, ale je výrazem pro návrat **za** obecně známé skutečnosti. A právě toto **za** nás jakoby nutí k tomu, abychom chtěli rozumět. Je tedy důležité, co nám text vůbec říká nebo to, co zůstává skryté, tedy ono **za**? Zde možná Gadamer poukazuje na div řeči, tajemství jako logos a tedy nositele tajemství bytí. Znamenalo by to tedy, že to, co nám je sdělováno, zřejmě není to pravé, co sděleno být má a člověk stále bude vykládat, protože se nedokáže dostat k onomu **za**, což je podstatou tajemství našeho bytí. A to všechno i přes fakt, že probíhá spolupráce s řečí.³²

3.4.1 Pojmenovávání

Člověk, který umí vytvořit slovo, přiřazuje určité slovo nějaké určité skutečnosti. Bytí tu existuje i nezávisle na člověku, ale aby člověk mohl být součástí tohoto bytí, je důležité, aby znal slova. Jména jsou potom už konkrétní označení.

³¹ KONEČNÁ, M. *Řeč a rozumění, Poznámky k filosofické a teologické hermeneutice H.-G. Gadamera, G. Ebelinga a E. Fuchse*. 1. vydání, Brno: Marek Konečný, 2007, s. 29-31.

³² KONEČNÁ, M., *pozn. 31*, s. 61-66.

Je možné žít beze slov a jmen, ale potom by tu nebyla řeč, nemohli bychom mluvit, ani psát. Avšak i tak je sdělení možné. Například neslyšící se dorozumívají pohyby těla, jakožto znakovou řečí, aniž by mluvili. Sdílet se dá i obrazem místo písma. Například psychologové často využívají tuto metodu jako diagnostickou. Pojmenovávat věci člověk neumí přirozeně, lidská řeč patří mezi kulturní skutečnosti a člověk se učí pojmenovávat celý život. Není ale pravda, že učený člověk to umí lépe než třeba dítě. Zde záleží na tom, jak člověk dokáže vystihnout podstatu toho, co chce pojmenovat. Tím tedy uchopuje skutečnost a nese tak za své pojmenování odpovědnost. Pokud jsou taková slova lží, neodpovídají podstatě, pak se lidé nemohou dorozumět a člověk nerozumí.³³

3.5 Komunikace jako dialog

Řeč je důležitým nástrojem pro komunikaci. Učitel nebo vychovatel mluví a adresáti ho poslouchají a odpovídají. Aby řeč byla opravdu nástrojem komunikace, je důležitá přítomnost logu, což zde znamená prostředí, kde se komunikace odehrává. Teprve když hledáme smysl v řeči, potom můžeme říci, že vedeme dialog.

Dialog je nejdůležitější situací mezi vychovatelem a vychovávaným, protože v něm je zakotveno poznávání. Aby byl dialog opravdu dialogem, musí obě strany hovořit o tomtéž, je důležitý společný předmět rozhovoru. Dialog však není, pokud oba účastníci sice hovoří o stejném předmětu, ale jen nezávisle na sobě sdělují názory. Oba řečníci se musí vztahovat k sobě navzájem. Jedná se o vztah obou řečníků ke smyslu řečeného, tedy k logu.

Pokud tedy jde o dialog jako přibližování se smyslu, tedy logu, pak je dialog brán jako skutečná výchova.³⁴ „*Výchova bez smyslu není výchovou, proto není myslitelná výchova bez dialogické cesty.*“³⁵

3.6 Výchova jako dialog

Ve vyučování není důležité pouze učivo, ale celá učitelova přítomnost a jeho vzdělanost. Palouš uvádí příklad z hodiny fyziky, kdy se učitel snaží žákům něco vy-

³³ PALOUŠ, R. *Homo educandus*. 1. vydání, Praha: Karolinum, 2011, s. 93-98.

³⁴ PALOUŠ, R., pozn. 32, s. 89-92.

³⁵ PALOUŠ, R., pozn. 32, s. 98.

světlit. Vidí však, že žáci nechápou, proto to zkouší znova. Ani teď není úspěšný a po dalším pokusu zjišťuje, že ani on sám tomu nerozumí. Žákům tedy řekne, že se o výklad pokusí příště, až se sám lépe poučí. Při svém výkladu totiž nevyučoval, ale byl sám naslouchajícím. Mohli bychom říci, že když látce nerozumí, tak proč to učí, on to ale nevěděl.

Byl tu přítomný nejen jako učitel, ale byl tu pohromadě s žáky a poučil se o reálné situaci. On nejen vyučoval, ale i vychovával. A opět je to výchova jako dialog, i když mluvil jen jeden. Učitel byl s žáky v rozhovoru.³⁶

³⁶ PALOUŠ, R. *Homo educandus*. 1. vydání, Praha: Karolinum, 2011, s. 103-104.

4 Výchové postupy

4.1 Názornost

Slovo názor Palouš vykládá dvojím způsobem. Názor ve smyslu mínění a názor ve smyslu pozorování. Každý člověk má na určitou skutečnost jiný názor a toto znamená názor ve smyslu mínění. Názor ve smyslu pozorování pak znamená, že někdo nám určitou věc přímo ukáže. Neznaменá to pak mínění, ale samotnou věc a to bez přítomnosti mínění. V obou případech je důležitý subjekt a objekt.

V případě názoru a mínění je kladen důraz na subjekt, protože ten něco míní a samotné mínění je zde objektem, se kterým potom subjekt zachází podle svého.

V případě názoru a pozorování je tomu opačně. Je tu sice něco nazíráno někým, ale pozorovatel nemíní něco o nazíraném, ale právě to nazírané vytváří názor. Není to tedy pozorovatelův subjekt.

Palouš zde uvádí příklad učitele, který žákům ukazuje obraz kočky, tedy objekt, a chce, aby na něm žáci demonstrovali znaky kočky domácí. Právě na tomto příkladu ukazuje, jak každý objekt může být nazírán různě od různých subjektů. Někteří žáci tuto skutečnost nevnímají a všímají si například podoby hlavy kočky s hlavou učitele. Učitel tedy nemá nikdy jistotu, že jakákoli pomůcka bude nazírána stejným způsobem. Výklad učitele může být jak názorný, tak nenázorný a samozřejmě i jasný a nejasný. Pokud je výklad názorný, ale není někomu jasný, pak je takový výklad hodnocen jako negativní.

Názornost neznaменá skutečnost, ale jen nazření této skutečnosti. Pokud se vrátím k učiteli a obrazu kočky, tak tato pomůcka nepůsobí na žáky jen proto, že ji mají před očima. Pozorování je činností jedince a je na učiteli, jak bude řídit tuto činnost. Každý víme, že někdy nevnímáme objekt, který máme nablízku, dokud si ho nevěšmíme, neupřeme na něj pozornost. Proto je důležité, aby učitel s pomůckou nějak ope- roval.³⁷

4.1.2 Názornost z pohledu didaktiky

Názornost řadíme dle významu do oblasti didaktické. Názorností se zde tedy míní výukové využití prostředků ovlivňujících smyslové vnímání. Zrakové vnímání je

³⁷ PALOUSH, R. *Ars Docendi*. 1. Vydání. Praha: Karolinum, 2004, s. 15-19.

stimulováno například použitím dvojrozměrných či trojrozměrných pomůcek, pro sluchové vnímání se užívají hudební pomůcky, pro čichové různé pachy například chemických látek, hmatové vnímání je využito třeba při modelování. Zde tedy nemluvíme o názoru, ale o využití názornin, které jsou použity při vyučování.

Dnešní pedagogika, neboli spíše didaktika na pojmu názornosti hodně lpí. Podle Palouše je to proto, že ve výchově a výuce jde hlavně o pozorování. Proto se používá pojmu názornost. Je tu něco, co člověk ovlivňuje svým poznáváním. Pojem názornosti se však zdá být poněkud zmatený, protože v didaktice existuje víceznačnost. Základem je zde vztah subjekt a objekt. Ačkoli se uvádí, že názornost je důležitá pro didaktiku, s tímto pojmem se ve staré češtině vůbec nesetkáme. Jak napovídá Komenského dílo *Didaktika*, pojem názornosti bychom zde nejspíš očekávali, ale marně. Komenský pouze uvádí termín „demonstrativ ocularis“, což někteří překládají právě jako názor. Výraz názor se ale poprvé objevil až později.

K názoru a k tomu, jak všechno je, neboli k pravdě, má potom přivádět škola. Palouš zde cituje z Komenského *Didaktiky*, že celý život je školou týkající se moudrosti, ctnosti, zbožnosti. Když se člověk narodí, má jen základy a ty je potřeba rozvíjet, cvičit. A to, jak Komenský říká, se nejlépe děje hromadně a v mladém věku. Proto je potřeba školy, kterou by měli všichni navštěvovat. A právě ve škole prosazuje, aby se vše učilo názorně a ne z paměti. Pro Komenského názornost znamená nazírání skutečnosti ne jako cesta k ovládnutí světa, ale jako přijetí do celku veškerenstva, kam patří člověk a má mu také co říci. Důležitý je náhled celku světa.³⁸

4.2 Komenského představy o výchově

Komenského zájmem bylo usnadnit žákům i učitelům cestu ke vzdělání a k duchovnímu vývoji. Termínem usnadnit myslel to vzdělání zpříjemnit a zrychlit s co nejmenší námahou jak pro učitele, tak pro žáky. Komenského vize byla, aby se člověk vzdělával po celý život. On věřil, že právě dokonalé vzdělání a správná výchova povede k odstranění všech nedostatků, kterými lidé i společnost trpí. Dostává se tak k problémům výchovy a k hledání cest k vývoji dětské osobnosti. Ve škole se dozvíme podstatné věci, ale důležitější je škola života. Komenský tedy prohlásil celý život za školu. On chápe svět dítěte a klade na něj požadavky s ohledem na jeho věk, schopnosti

³⁸ PALOUSH, R. *Ars Docendi*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2004, s. 19-30.

vnímání a na reakce na podněty v okolí. Dnes se někomu může zdát, že toto chápání vymizelo a na děti jsou kladeny stále větší požadavky a někdy si ani rodiče, ani učitelé a společnost nechtějí všimnout, že třeba dítě má nějaký nedostatek, například poruchu učení a nemůže se k němu tedy přistupovat stejně, jako k dítěti zdravému. Komenský přirovnává děti k andělům, největším klenotům a nabádá rodiče, aby děti učili moudrosti, lásce, kultuře, umění, ale zároveň říká, že pro děti je důležitá škola mateřská, jakožto péče matky a potom škola základní, kde by se toto všechno měly naučit a neměly by zůstat a učit se doma. Ve své knize popisuje, co by se děti měly učit od narození do 6 let. Hlavně se děti musí formovat od začátku, dokud jsou malé, protože čím jsou starší, tím je obtížnější je něco naučit. A právě rodiče jim mají ukázat tu správnou cestu.³⁹

Komenský je brán jako zakladatel novověkého školství. Ale jeho koncepce byla odlišná od té dnešní. Nebyla to škola odborná. On nechtěl připravovat na nějaké profese, ale chtěl, aby každý přijal své lidské poslání. Člověk je pro něj někdo, kdo je účastníkem ve světě, je spoluvůrcem a je odpovědný za osudy veškerenstva. Každý má být vzděláván k vyšším cílům. Škola nemá být pouze dílnou lidskosti a vybavit tak žáky určitými vlastnostmi. On chce, aby z této dílny vyšel člověk, který bude spolupracovat na historii veškerenstva.⁴⁰

„I v České didaktice, spisu tak orientovaném na školní praxi, píše Komenský výslovně, že ve výchově a výuce jde o to, aby člověk nebyl pouze vychovaným a vyškoleným znalcem, ale aby zodpovídal za své bytostné poslání, které u člověka nikdy není dílcí, nýbrž vždy běží o nápravu věcí lidských, a to tak, aby celý svět pokračoval dál ve svém spění do finále celého dramatu!“⁴¹

4.3 Novověké školství

V novověku se školství mění. Je tu důležitá zaměstnanecká specializace. Skutečnost je tak rozdělená na jednotlivé disciplíny a obory. Ztrácí tak svou podobu: „že má uvádět do společenství jevícího se veškerenstva jako účastníka pokračujícího dění,

³⁹ KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. 2. vydání. Praha: Academia, 2007, s. 7-30.

⁴⁰ PALOUŠ, R. *Heretická škola*. 1. vydání, Praha: Oikoymenth, 2008, s. 19-21.

⁴¹ PALOUŠ, R. *Homo educandus*. 1. vydání, Praha: Karolinum, 2011, s. 162.

jako toho, kdo nějak chtě nechtě neustále působí, neboť sama skutečnost se skládá ze skutků.“⁴²

Výchova a vzdělání jsou dnes brány spíše jako přizpůsobení se kulturnímu stavu společnosti. Vychovatel nemůže být pouze instruktorem pro vychovávaného. Musí mezi nimi být nějaký vztah lásky. Ne však lásky ve smyslu jedinečné vzájemnosti učitele a žáka, ale má se směřovat ke krásnému – zákonům, institucím a správnému vědění, které vede k bytí krásy. Jde o vztah k tomu, co je opravdu dobré.⁴³

Dnešní doba je zvláštní. Je tu jakýsi odpor k myšlence působení jednoho člověka na druhého, ať už to nazýváme útlakem nebo třeba výchovou. Postupně se proměnila situace člověka ve světě a i školy jsou dnes pod vlivem nových komunikačních zdrojů. Lidé tak až teď žijí pospolu jako nikdy předtím. Nemáme na mysli jen komunikaci mezi lidmi, ale celkově mezi bytostmi. Vychovatel nikdy nebyl a nebude dokonalý. Ve výchově bude hrát vždy nějakou roli autorita, ať už věková či funkční. Je důležité naslouchání a poslouchání něčeho, co nás má oslovit, i když je to prostřednictvím toho vychovatele, který je nedokonalý. Máme na mysli ale poslušnost k výchově, k něčemu, co nám je nepřístupné bez pomoci vychovatele. Školy jsou instituce nabitě informacemi, bez kterých se neobejdeme.⁴⁴

4.4 Vliv moderních technologií na výchovu a komunikaci

Do života dnešních lidí vstoupila nová média a velice jejich životy ovlivňují. Hlavně masmédia. Čím větší sledovanost, tím lépe. Vzdělání a výchova jsou samozřejmě tímto ovlivněny v lidské komunikaci a musí se jim tak přizpůsobit. Média tak mění nejen prostředky, které mají k dispozici učitelé či rodiče, ale mění se i oni a jejich svěřenci a hlavně se mění i obsah sdělení. Mění se tak celkový způsob komunikace. Prostředky však přestávají být pomocníky tehdy, když nástroje přestávají být nástroji. „*Tehdy ne my máme nástroj, ale nástroj má nás a člověk vstupuje do zajetí.*“⁴⁵

⁴² PALOUŠ, R. *Heretická škola*. 1. vydání, Praha: Oikoymenh, 2008, s. 88.

⁴³ PALOUŠ, R., pozn. 41, s. 87-88.

⁴⁴ PALOUŠ, R., pozn. 41, s. 90-95.

⁴⁵ PALOUŠ, R., pozn. 41, s. 128.

Počítače, mobilní telefony, to všechno znamená zrychlení, které mění styl komunikace. Dokonce i to, čemu se říká přirozené prostředí, se mění. Kolem domů už není tak často vidět zeleň, ale stále více asfalt a dopravní prostředky. Těmito změnami jsou samozřejmě ovlivněny i školy, protože zdroje, které dnes používají, jsou odlišné než dříve. Dnes není problém cokoli najít na internetu.⁴⁶

Dnešní děti však berou vše, co najdou na internetu jako seriózní a pravdivý zdroj, což internet v dnešní době určitě není. Ano, nalezneme tam téměř „všechno“, ale musíme umět s takovými zdroji pracovat a informace si ověřovat ještě někde jinde. Dnes děti z internetu jen bezhlavě přijímají nějaké informace a často se nad nimi ani nezamyslí.

„Vychovatelská autorita pokulhává za úprkem dějin.“⁴⁷

Prostředky hromadné komunikace do nás dnes chrlí nejrůznější informace. Vzdělání a výchova má potom snahu o nové hodnoty označované jako kompetence. Škola dnes chce být místem, kde se získávají kompetence ke konkurenceschopnému životu a ne pouze místem, kde se získávají znalosti. Pro školáky je mnohem snazší získávat informace, se kterými si sami udělají, co chtějí, než se nechat nějak formovat. Dnes je škola brána jako jakási příprava pro zaměstnání, což dříve bylo jinak. Na práci se děti připravovaly doma, popřípadě učni někde v dílně. Dnes se tak školy staly takovým stupněm informační přípravy na život v dnešní společnosti.⁴⁸

4.4.1 Role elektroniky ve výchově a vzdělávání

Elektronika dnes proniká i do školy, kde ji používají nejen studenti, ale i učitelé. Učitel však musí mít jasný cíl, proč ji užívá. Tento fakt však mění i komunikační prostředky mezi učiteli a žáky. Mladým lidem se líbí na nových médiích možnost být ve vztahu. Například přidat si přátele na Facebooku nebo Skypu. Tyto vztahy však nejsou autentické, jsme schováni za obrazovkou počítače.

⁴⁶ PALOUŠ, R. *Heretická škola*. 1. vydání, Praha: Oikoymenth, 2008, s. 128-129.

⁴⁷ PALOUŠ, R., pozn. 45, s. 129.

⁴⁸ PALOUŠ, R., pozn. 45, s. 134-138.

Jaká je dnes role školy, učitele a samotné výchovy? Pokud bychom je brali jako prostředky, komunikátory, tak by vychovatelé a učitelé mohli být klidně nahrazeni fungujícími přístroji. Můžeme to chápat jak pozitivně, tak negativně. Na straně pozitivní je to, že v komunikaci mezi učitelem a žákem existuje zpětná vazba. Ta je dána technologickým propojením mezi počítačem na učitelově katedře a počítačem na žakově lavici. Učitel tak má okamžitou informaci o tom, jak žák pracuje. Tak je tomu například i při sdílení internetových her, což nám ale ukazuje i zmíněná negativa. Pokud nebereme v potaz například skype, kde záměrně využíváme možnosti vidět tvář na druhém konci spojení, pak tváře vidět nemůžeme, je zde tedy určitá anonymita, protože komunikace probíhá přes nějaký stroj. Chybí zde to, co je v běžném styku, jako gestikulace, mimika atd. Je tu příklad šikany, místo které tak vznikla kyberšikana, jakožto anonymní vyhrožování, která právě využívá elektronických prostředků jako e-mail či internet samotný. „*Takže nestačí jen prostě být v jakémkoli způsobu vztahu, a tím nahrazovat společný pobyt ve výchově a vzdělání.*“⁴⁹

Dnešní děti už jen málokdy čtou opravdové tištěné knihy. Většinou si všechno najdou na internetu, a tak si učitelé stěžují, že vlastně děti neumějí pořádně interpretovat text, protože mu vlastně nerozumí a ani neumějí pořádně mluvit. Když dnes většina lidí píše na počítači, ztrácí se tím určitý projev osobnosti spjatý s charakterem písma. Všichni pisatelé pak vypadají stejně, i když lze graficky upravit písmo. Lidé ale chtějí být výjimeční, proto používají například hýbající se emotikony a píší podle mluvené řeči, ne podle pravidel pravopisu. Neznaменá to, že pravidla neznají, jen právě tímto ukazují, že komunikují v jiném prostředí, a proto pravidla nepoužívají, protože se bojí toho, že je vlastně neznají a udělali by tak chybu.⁵⁰

⁴⁹ PALOUŠ, R. *Homo educandus*. 1. vydání, Praha: Karolinum, 2011, s. 151.

⁵⁰ PALOUŠ, R., pozn. 48, s. 150-153.

5 Poruchy učení

5.1 Poruchy učení

Pokorná se domnívá, že „*Je třeba, aby poruchy učení byly chápány ne jako důsledek biologických, poznávacích deficitů nebo vlivů prostředí, ale jako důsledek specifické interakce mezi jedinci a prostředím*“ a že „*ve skutečnosti každý z nás trpí nějakou poruchou učení, ale společnost vybírá a označuje jen některé jedince.*“⁵¹

Dnes například určitý handicap nemusí být tak významný jak dříve. Například lidé, kteří začali přirozeně psát levou rukou, byli kvůli společnosti a kultuře dříve přeučováni na praváctví. Společnost netolerovala tak odlišné lidi a bylo tedy potřeba u nich provést změnu. Až postupem času se zjistilo, že takovým lidem to jen ubližuje. Často se, se zmíněným problémem, doslýcháme o vzniku určitých poruch u přeučovaných jedinců, jako například koktání. Dnes už takový „handicap“ není ničím zvláštní, ba naopak, říká se, že leváci jsou například výborní v matematice.

Je ovšem důležité, kde a jak dítě vyrůstá, co se od něj očekává. Úkolem pedagogů, ale i rodičů je pomoci dětem, ale i dospělým poznat svět a naučit je se v něm orientovat. Poruchy učení se tedy musí diagnostikovat s přihlédnutím k tomu, jak právě tuto orientaci ve světě těmto lidem ztěžují.⁵²

Poruch učení je spousta, například poruchy právě počítání, což nazýváme dyskalkulie nebo poruchy psaní - dysgrafie, poruchy čtení - dyslexie, poruchy schopnosti vidět detaily, porucha pozornosti, málo smyslu pro humor s ohledem na věk, jazykové překážky jako nedostatek komunikace nebo naopak upovídanost a další.

Porucha pozornosti neboli ADHD je dnes velmi častým problémem. Je to vlastně neschopnost usměrnit své chování, neschopnost zklidnit se, soustředit se. Takové dítě vypadá, že je v neustálém pohybu, protože se neustále vrtí, ruce ani nohy nenechá v klidu. Nedokáže sedět na jednom místě, proto často chodí po třídě a hledá blízké předměty, se kterými si hraje nebo si je dokonce strká do úst. Takové dítě může působit

⁵¹ POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010, s. 27.

⁵² POKORNÁ, V., pozn. 50, s. 27-29.

nedočkavě. Těší se, až na něj přijde řada, často vykřikuje a skáče ostatním do řeči. Pro učitele je velice obtížné takové dítě zvládnout, protože často provádí nebezpečné věci, kdy nedokáže promyslet jejich bezpečnost, a proto často dochází ke zraněním.⁵³

Paní Pokorná uvádí jeden z extrémních názorů na poruchy učení. Jedná se o profesora speciální pedagogiky Skrtice z univerzity v Kansasu, který tvrdí, „*že poruchy jsou spíše důsledkem organizačních nedostatků ve školském systému a ne vnitřní patologií jedince.*“⁵⁴ Avšak neodmítá názor o genetických poruchách, což může být zejména ve čtení. Samozřejmě vliv prostředí hraje důležitou roli. Některým žákům jsou přisuzovány poruchy učení, ale ve skutečnosti žádné nemají. Mají třeba problémy v rodině nebo si nenašli kamarády a to vše se odráží na jejich schopnosti učit se. Tyto poruchy by měli pedagogičtí pracovníci nebo i rodiče rozpoznat už v předškolním věku a snažit se těmto dětem pomoci je odstranit.⁵⁵

Pro skutečně handicapované děti je pak nezbytné navštěvovat speciální školy, které jsou různě organizovány. Mohou je vést například dva učitelé nebo učitel s asistentem. Výuka může být rozvržena do celého dne a může obsahovat různé speciální terapeutické postupy, které jsou zaměřeny buď individuálně, nebo skupinově. Základním problémem dětí s poruchami učení je nedorozumění. Díky tomu bývají neprávem označovány za hloupé nebo líné, a to samozřejmě negativně ovlivňuje jejich rozvoj. Právě z tohoto důvodu musejí být terapeutické postupy uzpůsobeny tak, aby nejen pečovaly o dítě, ale aby také ovlivňovaly jeho školní a rodinné prostředí.⁵⁶

Vědci se shodují na tom, že různé poruchy učení musí být napravovány různým způsobem. Proto existence tříd, kde je skupinka dětí se stejně diagnostikovanou poruchou učení nefungují tak, jak by měly. Předpokládají, že ten samý způsob nápravy, který vyhovuje jednomu žákovi, bude vyhovovat i dalším, což tak není. Náprava proto musí být nastavena přímo na potřeby daného jedince.⁵⁷

⁵³ KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vydání. Pelhřimov: Aleš Čeněk, Dobrá voda 44, 394 02 Dobrá Voda u Pelhřimova, 2002, s. 109.

⁵⁴ POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010, s. 101-103.

⁵⁵ POKORNÁ, V., pozn. 53, s. 105.

⁵⁶ KOCUROVÁ, M., pozn. 53, s. 111.

⁵⁷ POKORNÁ, V., pozn. 54, s. 104.

5.1.2 Náprava poruch učení

Hlavní otázkou při nápravě poruch učení je, do jaké míry jsou vůbec tyto poruchy odstranitelné. Dále je důležité budovat nějaké kompenzační mechanismy nebo postupně naučit postiženého se svým problémem žít. Existuje celá řada zásad, které jsou pro nápravu důležité, jako například trpělivost, klid, optimismus, hodně dítě chválit za dobré výkony a za snahu, nenechat dítě se něco naučit chybně, využívat zájmu dítěte. V neposlední řadě je velice důležitá spolupráce školy a rodiny a také spolupráce s lékařem.⁵⁸

Při nápravách poruch učení může být důležitým pomocníkem technologie. Počítače jsou dnes velmi důležitým pomocníkem při práci s dětmi s poruchami učení. Jsou výborně využitelné jak ve škole, tak v rodině. Používají se pro procvičování primárních funkcí, ale i pro čtení, psaní a počítání. Počítače se dnes nejčastěji využívají pro děti se zrakovými obtížemi, s odlišným tempem práce, se sluchovými problémy hlavně ve fonologickém uvědomění, se špatnou koncentrací, ale i pro děti, které jsou demotivovány školní neúspěšností. Práce s počítačem je pro děti zajímavější než klasická práce s tužkou a papírem. Práce tak může probíhat prostřednictvím hry, což dítěti nepřipomíná typické vzdělávací postupy.

Práci na počítači se také procvičují další dovednosti jako jemná motorika, postřeh nebo koordinace pohybů. U takových počítačových programů je okamžitá zpětná vazba, kdy je dítě upozorněno na chybu a hned ji musí opravit. Pak je tedy úspěšnější v práci a to velice příznivě působí na jeho sebepojetí a samostatnost. V neposlední řadě je počítačová gramotnost požadavkem současné informační společnosti. Nesmíme ale zapomínat, že počítač nepřebírá veškerou vzdělávací roli. Je to jen pomocný prostředek. Nejdůležitější je vždy člověk, tedy učitel, vychovatel, rodič, který práci na počítači připraví podle obtížnosti a nakonec ji také hodnotí.⁵⁹

5.1.3 Specifické poruchy učení jako postižení jazykové oblasti

U dětí se specifickou poruchou učení najdeme v jejich řeči a ve funkcích, které s řečí souvisejí řadu odchylek, které jim přinášejí problém v komunikaci a celkově v sociálním styku. Na začátku to jsou potíže s výslovností spojené s problémem v jemné

⁵⁸ KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vydání. Pelhřimov: Aleš Čeněk, Dobrá voda 44, 394 02 Dobrá Voda u Pelhřimova, 2002, s. 117-119.

⁵⁹ KOCUROVÁ, M., pozn. 57, s. 119-120.

motorice a sluchovém rozlišování. Dnes, pokud mluvíme o poruchách četní a psaní, jedná se o deficity fonologického uvědomění, které jsou viditelné při užívání slov bez smyslu, při špatné manipulaci se slabikami a v rýmování.

Častá je také špatná vyjadřovací schopnost, kdy má postižený problém použít správné slovo a nemluví tak plynule. Taková porucha se nazývá dysnomie a jde o poruchu vybavování slov.

Potíže vyjadřování u dětí mají negativní vliv na efektivní účasti konverzace a právě tyto komunikační potíže, stejně jako poruchy učení, jsou spojeny s nízkou oblíbeností takových dětí, kdy jsou například vylučováni ze společenství spolužáků.⁶⁰

Při sledování komunikačních činností se ukázalo, že dítě se speciální poruchou učení realizuje svůj komunikační záměr s obtížemi na rozdíl od vrstevníka bez poruchy. V reakcích žáka s poruchou učení dominuje nezáměr, malá vývojová úroveň reakcí a časté používání neverbálních prostředků.⁶¹

5.1.4 Vzdělávání žáků se speciální poruchou učení

Žáci se speciální poruchou učení potřebují odlišný typ výuky než zdravé děti. Učitel je tak postaven před úkol individualizovat výuku se speciálními vzdělávacími potřebami. Jaké ale jsou takové potřeby a potřeby související s komunikací? Vysvětlení poruch učení u dítěte můžeme rozdělit do dvou skupin. V první jsou spojovány se samotným dítětem, zaměřují se na jeho deficity, které odhaluje diagnostika. Druhá skupina se spíše věnuje vnějším příčinám. Věnuje se například nevhodné výuce, domácímu prostředí, strukturování školy a dalším. Nejde jí o to rozlišovat skutečné poruchy, a proto jim nepřipisuje jiný význam než jiným problémům v učení. Zdůrazňuje tak pomoc dítěti, jehož problémem jsou obtíže v učení a ne diagnóza. Pro školství je ale důležité, že žákovi je pomáháno proto, že pomoc potřebuje a ne proto, že trpí nějakou diagnózou.

Žáci s poruchami učení mají v zásadě stejné potřeby jako žáci bez poruch, ale problémem zůstává jejich individuální realizace. „*Proto se v souvislosti s jejich naplňováním jejich speciálních potřeb hovoří o zpřístupňování (vzdělání, sociální integrace,*

⁶⁰ KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vydání. Pelhřimov: Aleš Čeněk, Dobrá voda 44, 394 02 Dobrá Voda u Pelhřimova, 2002, s. 129-131.

⁶¹ KOCUROVÁ, M., pozn. 59, s. 138-139.

kulturního využití) a o vyrovnávání příležitostí (seberealizace, společenského uplatnění) a tedy o jejich inkluzi v nejširším slova smyslu.“⁶²

Můžeme si vymezit čtyři základní funkce jazyka, ve kterých mají právě děti s poruchami učení problémy.

1. Rétorická funkce řeči, což znamená schopnost využití jazyka pro přesvědčování lidí.
2. Paměťový potenciál řeči je schopnost využití řeči pro pamatování informací.
3. Vzdělávací neboli vyučovací funkce jazyka souvisí se slovním vyjádřením pojmů a vztahů například při výuce.
4. Sebeobjasňovací funkce jazyka je schopnost uvažovat sám o sobě.

Děti s poruchami učení trpí nejčastěji problémy v klíčové jazykové oblasti, se kterými se pojí obtíže ve čtení, psaní, ale i v matematice. Tyto jazykové problémy se samozřejmě odrážejí v komunikaci.

V komunikaci jsou pak takové děti pasivní a často bezradní a mají celkově menší zájem o komunikaci, protože se bojí. Ony vědí o svém handicapu a bojí se například posměšků ze strany spolužáků. Neumějí se přesně vyjádřit, realizovat tak svůj záměr a sebeprosadit se. Při odezvě na komunikaci je opět menší zájem, časté nepochopení reakcím, malá úroveň čtenářského zájmu a velmi časté užívání neverbálních, někdy až agresivních prostředků. Například hluchoněmí lidé na ostatní často sahají, což se zdravým lidem může jevit jako agresivní. Takové děti se pak neradi zapojují do konverzace, jejich sdělení jsou pro okolí obtížně srozumitelná, upřednostňují komunikaci se známými lidmi a hlavně s lidmi se stejným postižením. Věkem se tyto rozdíly mezi dětmi s poruchou a mezi dětmi bez poruchy ještě více zvětšují s tím, že dívky se více podobají skupinám bez poruchy, oproti stejně postiženým chlapcům. Dívky jsou více submisivní, více se snaží, zatímco chlapci naopak agresivnější.⁶³

„Ze sledování učitelova pojetí výuky vyplynulo, že u našich učitelů převažuje orientace na kognitivní cíle a disciplínu při vyučování, typická pro tradiční pojetí vyučování.“⁶⁴

⁶² KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vydání. Pelhřimov: Aleš Čeněk, Dobrá voda 44, 394 02 Dobrá Voda u Pelhřimova, 2002, s. 296.

⁶³ KOCUROVÁ, M., pozn. 62, s. 300-301.

⁶⁴ KOCUROVÁ, M., pozn. 61, s. 300.

Dnešní sociální pedagogika má tendenci se zabývat změnami v obsahu učiva, tendenci na prakticky zaměřené vědomosti, náznaky práce s chybou a v neposlední řadě tendenci získávat informace také z jiných zdrojů než z učebnic. Avšak tyto naznačené změny nejsou patrné ve vztahu k žákům. Stále se klade důraz na disciplínu a příčiny problémů v prospěchu žáka jsou hledány jen zřídka na straně žáka. A tyto problémy ve školní výkonnosti jsou tolerovány spíše než problémy v chování. Velmi problematický je také vztah učitele a rodičů. Při vyučování takových žáků musí být respektovány jejich speciální edukační potřeby, a hlavně individualizace výuky, což představuje základ inkluzivního přístupu ve vzdělávání.⁶⁵

Pro učitele, který má tedy pracovat s dětmi na různé komunikativní úrovni je potřeba, aby si tuto situaci uvědomil a osvojil si vhodné komunikační strategie a hlavně, aby získal schopnost naučit takové žáky těmto komunikačním strategiím pro komunikaci s žáky bez postižení a naopak. Učitelovým cílem tedy je, aby žáka s poruchou naučil patřičné komunikační schopnosti, díky které bude zařazen do výchovně vzdělávacího procesu, třídního kolektivu, ale hlavně do celé společnosti.⁶⁶

5.5 Role rodiny pro dítě s poruchou učení

Rodiče vidí problémovost dítěte hlavně v tom, že jeho výchova potřebuje mnohem více úsilí než výchova dítěte bez problému. Takové dítě neuspokojuje potřeby rodičů, protože většina rodičů potřebuje být úspěšná a to se jim často u dítěte s poruchou nedaří. Tento pocit neúspěšnosti ještě vzrůstá v porovnání se vzdělávacími požadavky školy. V rodičovské výchově tak často může vznikat negativní vztah k vlastním dětem. „*Ne nadarmo se mezi adjektivy užívanými pro děti se specifickými poruchami učení a chování objevuje i „nemilované“ (děti).*“⁶⁷

V takových rodinách může často docházet k blokování rozvojových potencialit dítěte. Dítě je často traumatizováno nešetrnými reakcemi na jeho chování, což v něm vyvolává strach z jeho vlastních reakcí. Častý je nezájem o dítě, což vyvolává negativní reakce u dítěte a začíná si nějakým způsobem vynucovat pozornost. Velice často je také

⁶⁵ KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vydání. Pelhřimov: Aleš Čeněk, Dobrá voda 44, 394 02 Dobrá Voda u Pelhřimova, 2002, s. 301-302.

⁶⁶ KOCUROVÁ, M., pozn. 62, s. 315-316.

⁶⁷ KOCUROVÁ, M., pozn. 65, s. 318.

dítě přetěžováno právě učivem, se kterým má problémy. Pro takové případy je samozřejmě potřeba odborná pomoc, aby se rodiče naučili, jak s takovým dítětem jednat, jak ho vychovávat a hlavně být trpěliví.

Rodiče musí být seznámeni s diagnózou nejen jako popisem deficitů, ale měli by být upozorněni na případné obtíže v komunikaci například při zdravení, žádosti, telefonování, rozhovoru s cizím dospělým, sebeprosazení, zařazení do skupiny vrstevníků a další. Právě spojení těchto potíží s poruchou může pomoci ke změně výchovných postupů k dítěti.⁶⁸

⁶⁸ KOCUROVÁ, M., pozn. 65, s. 317-319.

6 Poruchy komunikace

Mnozí autoři se zabývají problémem komunikace mezi lidmi, protože komunikace je důležitý faktor úspěchu v celém životě. Tímto problémem se například zabývá psychologie a jeden z mnoha autorů je i Zbyněk Vybíral, který ve své knize Psychologie komunikace uvádí tvrzení Rogerse, že neurotik má problém s úzkostmi hlavně z toho důvodu, že komunikace selhala v něm samém a tím také poškodila komunikaci s druhými. Za hlavní příčinu považuje potřebu neustále hodnotit. Tím myslí buď souhlasit, nebo nesouhlasit s výroky druhého. Proto by se mělo více naslouchat a méně hodnotit. Jak už jsem zmínila, touto problematikou se zabývá spousta autorů a někteří popisují souvislost mezi narušeným komunikováním a životem v moderní společnosti, která je plná hluku. Pokud tedy shrneme tyto možnosti, pak příčiny patologických jevů v komunikaci jsou narušená přirozená komunikace v důsledku například stresu, či dalších podnětů z vnějšku. Člověk je v dnešní době neustále pod společenským tlakem, který se zaměřuje na výkon a úspěch. S tím souvisí, že je člověk následně porovnáván s ostatními a porovnává se s nimi i on sám. Jednoduše je pak přeplněn informacemi, které nestačí zpracovávat.⁶⁹

6.1 Poruchy komunikace související s duševním onemocněním

Člověk, který je duševně nemocný nebo má poruchu osobnosti se projevuje abnormálními projevy a takovou jeho komunikaci považujeme za patologickou. Takovou komunikaci se pak zabývá klinická psychologie.

Pokud se setkáme s takovým člověkem, pak samozřejmě nemůžeme očekávat „normální“ komunikaci. On je jí sice schopen, ale jen na časově omezenou dobu. Stává se, že je rychle přetížen podněty a nastává u něj úzkost nebo má potřebu utéct do svého vnitřního světa a přestává komunikovat. Proto je pro každého člověka, dokonce i pro terapeutu velice obtížné s takovým člověkem v klidu komunikovat. Takovéto projevy se ale často objevují i u psychicky zdravých lidí, právě vlivem přecitlivělosti nebo třeba

⁶⁹ VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005, s. 246.

vlivem afektu. Rozdíl je ale v tom, že zdravý člověk se dokáže uklidnit a vrátit tak komunikaci do klidnější podoby a umí připustit vlastní podíl na kolizi.⁷⁰

Největším problémem jsou lidé trpící nemocí z okruhu psychotických stavů jako je schizofrenie nebo porucha s bludy, kdy jsou lidé přesvědčeni, že jsou někdo jiný. Okolí se od takového pacienta může i něco naučit, například si uvědomit faleš či přetvářku. Pochybnosti několika psychiatrů došly až k položení otázky, zdali takový jedinec s psychózou není právě ten „pravý“ na rozdíl od jeho zdravého okolí. Přišli na to, že narušená komunikace je vlastně reakce na nesnesitelný kontext, proto promluvu pacienta nelze posuzovat bez ohledu na kontext, ve kterém byla pronesena.

Bez porozumění kontextu nemůžeme rozumět promluvě. Z toho pak vyplývá, že komunikace narušeného člověka je pro něj v tu chvíli ta nejlepší možná. Takhle nemocní lidé se také bojí nést odpovědnost za to, co řekli, proto třeba neodpovídají jednoznačně, aby si adresát musel sám vybrat, jak takovému sdělení porozumí.⁷¹

Lidé, kteří ve stavech vnitřních konfliktů nebo ve vyhrocených situacích vykazují zvláštní projevy, mají problém s neurotickou komunikací. Autor Zbyněk Vybíral uvádí klasifikaci takové komunikace. Jeden z druhů neurotické komunikace může být komunikace hysterická, kdy člověk na sebe více poutá pozornost, dramatizuje, nerozlišuje tolik mezi fantazií a realitou. Má potřebu jevit se jinak než ve skutečnosti. V hovorové češtině pro to máme výraz „dělat scény“.

Dalším typem je komunikace nutkavá, která je typická stereotypním opakováním představ a činností.

Při fobické komunikaci pak lidé reagují velkým strachem, který nedokážou ovládnout a mění ho tak v paniku. Lidé tak mohou trpět úzkostnou komunikací, kdy mají strach z neovládnutí situace, z bezmoci, ze ztráty zaměstnání a podobně. U takového člověka vznikají deprese, někdy až fobie.

Tito lidé, kteří trpí nějakou z popsanych neuróz, se většinou nenávidí, pohrdají sebou samým, což se v komunikaci projevuje například srovnáváním se s dalšími lidmi vyznávající v jejich neprospěch nebo přecitlivělostí vůči kritickým poznámkám. Z těchto důvodů se pak nezapojují do rozhovoru ve skupině, protože nechťejí působit

⁷⁰ VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005, s. 246-247.

⁷¹ VYBÍRAL, Z., pozn. 70, s. 247-248.

směšně. Naopak se ale nebrání komentovat sebe sama přímo sarkasticky: „*Ted' ses pěkně ztrapnila! Tos tomu dala!*“⁷²

Pro mne velice zajímavým tématem je autistická komunikace, která pokud se vůbec u autisty rozvine, bývá pro okolí chápána nesrozumitelně až bezobsažně. Autistický člověk rád opakuje fráze. Více se tomuto tématu budu věnovat později v kapitole.

6.2 Poruchy komunikace související s poruchami myšlení

Při těchto poruchách komunikace se bere v potaz tempo a přehlednost komunikace. Potom se tedy můžeme setkat s komunikací zpomalenou, která bývá většinou ve stavech vyčerpání či velké únavy a projevuje se nepružnými, chudými výroky v útlumu. Koresponduje se zpomaleným myšlením, kdy člověka nic nenapadá.

Takovým opakem je komunikace překotná, kdy myšlenky doslova předbíhají řeč, která je nejen zrychlená, ale až zbrklá. Mluvčí pak neartikuluje přesně, vynechává slova a je nesrozumitelný.

Zajímavá je také zabíhavá komunikace, kdy mluvčí není schopen rozlišovat podstatné od nepodstatného a neudrží tak jeden směr komunikace. Má potřebu vše vyjádřit perfektně, proto užívá spoustu větných vsuvek, odkazů, či odboček a sám se v tom pak ztrácí.⁷³ „*Co jsem to vlastně chtěl?*“⁷⁴

V terapeutické komunikaci s takovými lidmi je důležité navázat k pacientovi nejen profesionální vztah, ale hlavně vztah osobní a lidský. Odborník nemůže hovořit s diagnózou, ale s člověkem.⁷⁵

„*Základní komunikační dovednosti terapeuta je jeho schopnost navodit a posléze udržovat s člověkem v terapii spojenectví.*“⁷⁶

Terapeut tak pacientovi začíná rozumět až při terapii, kdy mu pokládá otázky a ujišťuje se, že správně porozuměl líčeným událostem.⁷⁷

⁷² VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005, s. 250.

⁷³ VYBÍRAL, Z., pozn. 72, s. 252-254.

⁷⁴ VYBÍRAL, Z., pozn. 72, s. 254.

⁷⁵ VYBÍRAL, Z., pozn. 70, s. 263.

⁷⁶ VYBÍRAL, Z., pozn. 70, s. 266.

⁷⁷ VYBÍRAL, Z., pozn. 70, s. 266.

Jak už jsem zmínila, těmito problémy z takovýchto hledisek se zabývá hlavně psychologie. My se ale zabýváme filosofií a pozitivními předpoklady dobré komunikace.

Společný prostor pro komunikaci mezi já a ty není nějaká cesta, na které dochází k předávání informací v rámci komunikačních systémů a při využití médií jako je telefon, fax, televize... Tento společný prostor mezi já a ty v komunikaci je společné bytí na světě. V hermeneutické teorii komunikace je za komunikaci pokládáno všechno existující v mezilidských vztazích, to co dává podnět a smysl jednání, co vzniklo a formovalo se v toku dějin. „*Patří sem pojetí sebe sama, vlastního místa ve společnosti, orientace našeho jednání i pochopení konkrétních všedních problémů.*“⁷⁸

V životě se lidé setkávají se stejnými problémy, ale každý je vidí jinak, má pro ně jiný smysl. Tím myslíme smysl pro problém, smysl pro situaci, pro danou chvíli a podobně. „*Už v minulém století Fr. M. Klácel v Dobrovodě říká, že se „neuhostí“ poezie, matematika nebo filozofie do „lůžka neustlaného“.*“⁷⁹

Ten, kdo třeba nemá smysl pro matematiku, tak i sebelépe napsaná čísla mu nic neřeknou. Znamená to, že žák se s učitelem nesejde u společné věci a v takové komunikaci pak věc zůstane skryta. Stejně tak je tomu i s filosofií. Člověk může chápat slova, věty, ale pokud je nepřipraven, tedy bez smyslu pro daný problém, pak také nepochopí, o co jde a nesejde se u věci s filosofem. „*Smysl je tedy něco, co je, jak psal Jan Patočka, „vmezeřeno“ mezi lidské já a svět.*“⁸⁰

Lidé se setkávají se společnými problémy, které komunikují za různých situací, za odlišných osobních konstelací, protože každý komunikující může mít jiný smysl pro věc a pak to tedy oba vidí jinak. Často se stává, že lidé povyšují svou zkušenost a berou ji jako obecně platnou pravdu o dané věci. Nejsou tak schopni opravdového rozhovoru a nemohou se tak sejít u věci. U dané věci se nesejdou, protože každý bude hovořit o sobě a ne o věci, která je společným tématem.⁸¹

Pešková uvádí příklad, kdy se profesor snažil podpořit handicapované lidi. Přišel za ním jeden z nich a řekl, že to, co potřebují, není podpora, ale příležitost k činnosti,

⁷⁸ PEŠKOVÁ, J. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: KREACE, s.r.o., 2010, s. 82.

⁷⁹ PEŠKOVÁ, J., pozn. 78, s. 82.

⁸⁰ PEŠKOVÁ, J., pozn. 78, s. 82.

⁸¹ PEŠKOVÁ, J., pozn. 78, s. 82.

k nějaké práci, k sebeuplatnění. Profesor se tak cítil dotčeně a nedokázal najít smysl pro situaci toho druhého.

Při komunikaci ve společném prostoru je také důležité mít na paměti rozdíly v dějinných místech epoch, kterými každý z nás v životě prochází, avšak každý v jinou dobu. Z toho pak vznikají generační nedorozumění nebo mezi osobami zasaženými nějakými závažnými událostmi v různých fázích jejich života. Musíme mít tedy vždy na paměti, že pro úspěšnou komunikaci je důležité sejít se s druhým na společné půdě věci, o kterou nám jde s tím, že každý danou věc může vidět jinak. Je také důležité začít u kořenů daného jevu a u kořenů našeho postavení v rozhovoru. „*Pokus o komunikaci, který se odehrává bez tohoto sestupu a bez přesvědčení o jeho nutnosti, nemá šanci a je mlácením prázdné slámy.*“⁸²

Komunikace může začít tedy tam, kde je smysl pro situaci u obou komunikujících, smysl pro tvorbu a příjem sdělení, schopnost vyjít druhému vstříc a smysl pro rozmanitost přístupů. Jsme tak svobodni setkat se u společné věci nebo se minout.⁸³

Stejně tak je tomu i ve škole, kdy učitelovým úkolem je rozvinout žákův zájem o danou věc, učitel by měl být schopen nejen sdělit znalosti, ale také dokázat vysvětlit, co mu láska k jeho oboru dává, proč je to tak krásné.

6.3 Problém v komunikaci s autisty

Autismus byl dříve považován za onemocnění vyvolané špatnou mateřskou výchovou, později jako reakce na stres a dnes je řazen mezi neurovývojová onemocnění. Autismus může být definován jako „*Vývojové onemocnění charakterizované jak narušením sociální interakce a komunikace, tak repetitivním chováním a omezenými zájmy.*“⁸⁴ Autisté nejsou schopni chápat uvažování druhých, upřednostňují detaily před klíčovými informacemi, a ztrácejí sebekontrolu. Je velice těžké takové děti učit právě proto, že nechápou myšlenkové pochody druhých a nedokážou udržet pozornost. Proto i vyučování s takovými dětmi musí probíhat odlišně než v normální třídě. Příčinou au-

⁸² PEŠKOVÁ, J. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: KREACE, s.r.o., 2010, s. 82.

⁸³ PEŠKOVÁ, J., pozn. 77. s. 82.

⁸⁴ HRDLÍČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004, s. 17.

tismu může být poškození ještě se vyvíjejícího mozku, což je kolem 24. - 26. dne embryonálního těhotenství.

Nejrůznější systémy diagnostik se shodnou na tom, že autismus by měl být u dítěte rozpoznán nejpozději do 3 let věku, ale většinou je to již dříve. Autismus se projevuje opožděním řeči, nezájmem dítěte o kontakt. Může se také stát, že dítě se vyvíjí normálně a potom dojde k regresi, kdy dítě ztrácí již získané dovednosti, hlavně co se týče řeči a sociálního chování. Autistické děti nevyhledávají oční kontakt, nemají typickou vazbu k matce a ani nereagují na zvuky a hlasy.⁸⁵

6.3.1 Řeč a komunikace u autistů

Řeč u autistů bývá vývojově opožděna a až u poloviny autistických dětí se nikdy nerozvine na komunikativní úroveň. U dětí, kde se řeč vyvine, je ale velice odlišná od zdravého dítěte. Je monotónní, jakoby připomínala stroj. Takové děti se neumí vyjádřit a většinou opakuji, co slyšely v okolí. Takže i pokud chce mluvit o sobě, neřekne „já“ ale „on“. Nefunguje zde ani neverbální komunikace, protože děti negestikulují ani jejich tvář nám nic neřekne. Autistické dítě si neumí ani hrát, protože se zaměřuje na detaily, takže třeba s autíčkem nejedí po dráze, ale stále dokola třeba otáčí koly nebo hračku olizuje či očichává. Nemají rádi změny. Stačí jen přemístění jedné věci v pokoji a může to vést k výbuchům vzteku. Autistické dítě tedy potřebuje zvláštní přístup ze strany pedagoga nebo terapeuta. Je velice důležité se dítěti naplno věnovat a nacvičovat komunikaci, sociální dovednosti nebo jak má třeba probíhat volný čas.

Snahou je vyvíjet opožděné oblasti a rozvíjet dovednosti, které dítě již umí. Je také důležité dítěti vytvořit vlídné prostředí, vzbudit pocit jistoty a celkově se vyhýbat jakýmkoli změnám, protože u takových dětí pak dochází k agresi, či úzkosti.⁸⁶

6.3.2 Výuka dětí s autismem

Učení dětí s autismem vyžaduje určité postupy. Mnoho odborníků doporučuje tzv. strukturované učení, při kterém se zaměřuje na schopnosti daného žáka. Učí se samostatnosti, využívá se alternativní komunikace a důležitá je spolupráce s rodinou. V takovém vyučování se využívá dovedností, které autistické děti mají rozvinuty, jako

⁸⁵ HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004, s. 19-22.

⁸⁶ HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V., pozn. 80, s. 37.

je mechanická paměť, vizuální vnímání a určité speciální zájmy. Pro takové učení je důležitá **fyzická struktura**, neboli organizace prostoru, kdy pomůcky a prostředí pro dítě je uspořádáno tak, aby se cítilo dobře a umělo se v prostoru orientovat. Dalším důležitým bodem strukturovaného učení je **vizuální podpora**, kdy se informace nepředávají verbálně, ale právě vizuálně pomocí písemných pokynů, piktogramů a různých barevných kódů, které dítěti pomáhají třeba identifikovat postup řešení úkolu, informují o správném umístění předmětu či jeho funkci. Tato vizuální podpora vede dítě k samostatnosti a pocitu jistoty. Neméně důležitým bodem je **zajištění předvídatelnosti a vizualizace času**, tedy nějaký režim, což právě usnadňuje nácvik komunikace nebo pomáhá snižovat úzkost. Důležitý je samozřejmě **individuální přístup**, protože každé dítě s autismem je jiné, má jinou míru postižení, a proto metody pro práci s takovým dítětem musí být individuálně přizpůsobeny mentálnímu věku a specifickým deficitům dítěte. Terapeut také musí analyzovat chování konkrétního dítěte, protože se často stává, že stejné chování těchto dětí, má úplně odlišnou příčinu. V neposlední řadě je důležité si **zaznamenávat veškeré údaje** o práci s dítětem. Do speciálních archů se tak zapisuje například četnost spontánní komunikace, splnění nebo nesplnění zadaného úkolu nebo výskyt problémového chování. Tyto postupy jsou důležité pro plánování další práce s takovým dítětem. Takové zaznamenávání údajů se doporučuje jak pro učitele, tak pro rodiče kvůli následné komunikaci mezi nimi a pro další plánování výuky.

Strukturované učení se užívá nejen pro děti s autismem, ale i pro hyperaktivní děti s poruchami komunikace nebo i děti s těžším typem mentální retardace.⁸⁷

6.3.3 Autistovo učení se komunikaci

Jak už jsem zmínila, téměř polovina autistických dětí se nikdy nenaučí řeči na komunikativní úrovni. Řeč není vždy poškozena, ale myšlení většinou ano. Někaké odchylky v řeči však najdeme vždy, hlavně v sociálním a praktickém komunikování. Děti s poruchami autistického spektra, které mají problém komunikovat, nejsou schopné porozumět a ani se vyjadřovat. Jsou z toho nešťastné a často se právě kvůli tomuto problému začínají chovat agresivně nebo trpí pocitem úzkosti.

Aby komunikace fungovala, dítě nebo i dospělý musejí být schopní mluvit o svých touhách jako například umět říct ano, souhlasím nebo naopak ne, nesouhlasím nebo si umět říct o pomoc. Při samotném nácviku komunikace se postupuje od nejjed-

⁸⁷ HRDLÍČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. 1. Vydání. Praha: Portál, 2004, s. 168-169.

noduššího ke složitějšímu. Nejdříve dítě opakuje slova, potom se učí pojmenovávat předměty a události ze života. Dále se učí chápat čas, velikost, barvy a podobně. Poté přichází konverzace formou otázek a odpovědí, potom se dítě učí ptát, aby získalo informace, učí se gramatiku a potom popisuje události a sděluje zážitky.⁸⁸

Celkově v životě autistických dětí je pro komunikaci důležité využívat augmentativní metody jako fotografie, obrázky, komunikační knihy a podobně. Součástí komunikace je i sociální chování, které také musí být nacvičeno. Sociální chování teď znamená chování v určité skupině lidí, ale například jízdu MHD, nakupování, zvládání rozhovoru s cizími lidmi a jiné. Když se má třeba nacvičovat jízda MHD, účastní se toho vždy dva terapeuti a hrají své role. Nacvičují, jak se zachovat, když se někdo zeptá, kolik je hodin, jak má přejít ulici nebo když se autistický člověk ztratí, jak se má v takové situaci zachovat. Když mají toto nacvičené nanečisto, přijde neznámý terapeut, který se autisty například na hodiny zeptá. Nakonec jdou opravdu mezi lidi a dají mu za úkol, aby si cestu MHD zkusil. Vše probíhá pod dohledem neznámého terapeuta, takže autistický člověk o něm neví a myslí si, že je sám. Při tom s ním terapeut navazuje rozhovory a ptá se ho právě na otázky týkající se nacvičených věcí.⁸⁹

Autisté neradi slyší zvuky, proto i když mluvit umí, dělají to neradi. Nemají motivaci, neznají význam komunikace. „*Učení jak mluvit, musí doprovázet učení proč mluvit.*“⁹⁰

Autisté nemají motivaci mluvit, protože neznají význam komunikace. Oni sami nechápou, proč jim nikdo nerozumí.

6.3.4 Příběh otce autistického syna

Jak píše Hrdlička a Komárek, život s autistou není jednoduchý, je plný starostí, protože nám „zdravým“ je takový život neznámý, ale na druhou stranu život s takovými lidmi je plný krásných okamžiků.

„Wayne má kromě autistického chlapce taky zdravou dceru Jessiku. Jessika si udělala „řidičák“ a začala každý večer jezdit na projížďku. Otec Wayne jí vždy kladl na srdce: „Jess, zavři u auta pořádně dveře, připoutej se a nezapomeň zapnout světla.“

⁸⁸ HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V., pozn. 82, s. 169-170.

⁸⁹ HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004, 170-171.

⁹⁰ HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V., pozn. 84, s. 180.

Když to opakoval už poněkolikáté, ozval se autistický John: „Tati, proč říkáš Jessice, aby zavřela dveře, připoutala se a zapnula světla.“ Waynovi se nechtělo nic vysvětlovat a tak řekl: „Protože ji mám rád.“ O několik dní později seděl s Johnem v obývacím pokoji u televize a najednou John zničehonic řekl: „Tatínku, zavři u auta pořádně dveře, připoutej se a nezapomeň zapnout světla.“⁹¹

Ačkoli je život s člověkem s poruchou autistického spektra velice náročný, přináší i velice mnoho krásných okamžiků.

6.4 Problémy při realizaci komunikace

Michálek uvádí tvrzení Platóna, že: *„Básnictví odporuje rozumem konstatovaným a přijatým principům, básnictví se nevejde do schématu rozumem budovaného řádu, z hlediska rozumového pohledu na výchovu se zdá být básnictví čímsi rušivým, kazícím a zavádějícím.“⁹²*

Stejně tak je tomu i s lidmi s poruchami učení. Také je společnost většinou bere jako něco jiného, odlišného, co nezapadá do nějakého schématu a představám o světě. Je však důležité takovou pluralitu v životě přijmout a ne vylučovat.

Pokud je výchova nejednotná, nedůsledná, díky které se u dítěte neustálí mravní hodnoty, nebo příliš měkká směřující k nadměrné sebekontrolě, pak to může vést k neurózám, popřípadě psychózám. Velký vliv při vzniku neuróz mají kolísavé postoje vychovatelů, díky kterým dítě nerozpozná, jak bude jeho chování v určité situaci hodnoceno. Samozřejmě podobně mají na dítě vliv i spory mezi rodiči. Příkladem mohou být stavy akutní úzkosti, kdy dvouleté až tříleté dítě je zvyklé na určitý režim při mytí a oblékání. Pokud toto vychovatel poruší, pak u dětí začnou návaly pláče a zlostného křiku. Stejně tak tomu může být, když je dítě poutáno k vychovateli s ambivalentními pocity. Taková připravenost pro přijetí plurality se projevuje typickými plačtivými scénami při přechodu z prostředí rodiny do prostředí školky a zpět.

Výchova není předem daná, nemá žádný určitý vzorec, cíle výchovy se ukážou teprve při výchově samé. Vychovatel jako učitel života učí to, co zná, co poznal, ale také to, co nezná a o čem neví. A právě to, co neví, se učí od těch, které sám učí, tedy

⁹¹ HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004, s. 197.

⁹² MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. 1. vydání. Praha: Oikúmené, 1996, s. 84.

dětí. Je tomu tak, že právě dětem ještě ta jsoucna, tedy to poznané, nezakryla to nepoznatelné bytí v možnostech.⁹³

*„...cesta, kterou si razí životem vychovávající spolu s vychovávaným, vede takřikajíc lesem bez cest (bez připravených cest), že cestu je nutné si najít tam, kde na konec žádné cesty nevedou.“*⁹⁴

⁹³ MICHÁLEK, J., pozn. 87, s. 84-87.

⁹⁴ MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. 1. vydání. Praha: Oikúmené, 1996, s. 88.

Závěr

Cílem mé práce bylo ukázat charakter komunikace, popsat její možnosti a ukázat její meze ve výchovném procesu. Jak z práce vyplynulo, komunikace je nepostradatelná součást našeho každodenního života a bez ní by bylo jen těžko žít a dorozumívat se, a tím pádem také vychovávat a vzdělávat.

První kapitola se tedy zabývá nefilosofickým pojetím komunikace a řeči, kdy tedy popisují, co vůbec komunikace je a uvádím konkrétní druhy komunikace z pohledu psychologů. S komunikací samozřejmě souvisí jazyk a řeč, proto i jim věnuji pozornost a popisují tyto pojmy z pohledu lingvistů a rétorů. Takovéto nefilosofické pojetí pak konfrontuji právě s filosofickým pojetím, kde už pouze nepopisují, ale i hlouběji vysvětlují pojem komunikace a řeči a zároveň se věnuji i pojmu mlčení v komunikaci, což je také důležitou součástí každé komunikace.

Druhá kapitola se pak věnuje už samotnému výchovnému procesu a vlastně celému významu výchovy, což tedy znamená záměrné působení jednoho člověka na druhého, s čímž samozřejmě souvisí i potřeba vzdělání. Jak tedy z práce vyplývá, výchova není něco, s čím se automaticky rodíme, ale postupem času se teprve vychovávat učíme.

Třetí kapitola se věnuje komunikaci právě ve výchovném procesu. Opět se věnuji pojmem jazyk a řeč, ale tentokrát už při samotném vzdělávání. V kapitole vidíme, že právě jazyk a řeč ve škole se liší od řeči, kterou jinak užíváme v běžném životě. Takovým příkladem může být spisovná mluva. Zde také můžeme vidět, že důležitost trojice pojmů jako je žák, učitel a učivo, se nám mohou jevit pokaždé v jiném pořadí, avšak žák je vždy ten nejdůležitější a od něj by se mělo odvíjet všechno ostatní. Učitel by měl být schopný najít mezi těmito třemi pojmy nějakou rovnováhu, což se ale ve většině škol stále nedaří. V kapitole je právě ukázán příklad, jak by to nemělo vypadat. Samozřejmě se zde ještě věnuji otázce dialogu a celkovému rozumění při komunikaci, kdy si můžeme ověřit, že pokud jeden člověk mluví o tomto a druhý o tamtom, nikdy se nemohou sejít u stejné věci a rozumět si.

Čtvrtá kapitola je věnovaná výchovným postupům, kde se věnuji názornosti, která je při výchově a vůbec celém vzdělání velice důležitá, a podle Palouše nese slovo názor dva významy. Buď je to názor jakožto mínění, kdy mám na nějakou věc určitý názor, nebo je to názor ve smyslu pozorování a to znamená, že už konkrétní věc vidím a teprve potom si na ni udělám názor. V práci zaměřené na komunikaci a výchovu samozřejmě nesmí chybět Jan Amos Komenský a jeho myšlenky, proto i v této kapitole se

mu věnuji. Z jeho pohledu na výchovu vyplývá, že nejdůležitější pro dítě je vždy matka a její mateřská výchova. V další podkapitole je ukázáno, jak se pohled na školství a vzdělání s novověkem změnil například díky rozvíjející se technologii a užívání elektroniky. Z práce vyplývá, že stále se rozvíjející technologie mohou být jak přínosem, tak překážkou pro další rozvoj člověka.

Pátá a předposlední kapitola je zaměřena na poruchy učení, protože i takové problémy jsou s výchovou spjaty a musí se řešit.

Na předchozí problém vlastně navazuje poslední kapitola, kde se zabývám poruchami komunikace, což může být v životě postiženého člověka obrovský problém. Ať už to jsou poruchy způsobené duševním onemocněním nebo poruchy související s poruchou myšlení. Jako jeden z příkladů se zabývám autismem, protože komunikace s těmito lidmi vyžaduje jiný přístup než s člověkem bez postižení. Zabývám se tedy tím, jak takové děti vychovávat a naučit je komunikaci.

Jsem přesvědčena, že jsem cíl své práce splnila, protože se mi podařilo ukázat, jak by měla fungovat a jak funguje komunikace mezi lidmi a hlavně tedy ve výchově. Během práce jsem pochopila, že komunikovat není až tak samozřejmá věc, jak si každý může myslet právě proto, že existuje spousta lidí, pro které je to obrovský problém. Během získávání informací k mé práci jsem právě zjistila, jakými poruchami a postiženími může člověk trpět, a protože mě vždy zajímalo téma autismu, tak jsem právě na tomto onemocnění ukázala, jak obtížná může být komunikace právě pro takové lidi.

Svět je plný lidí a žádný člověk není stejný, avšak každý si projde výchovou a je jen na nás, jaká ta výchova bude a kam bude směřovat.

Seznam použitých zdrojů

1. ČECHOVÁ, M. *Čeština - řeč a jazyk*. 3. vydání, Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-7235-413-9. S. 442
2. GADAMER, H. G. *Člověk a řeč*. Praha: Oikúmené, 1999. ISBN 80-86005-76-3. S. 154
3. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4. vydání, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5. S. 797
4. HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9. S. 206
5. KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vydání. Pelhřimov: Aleš Čeněk, Dobrá voda 44, 394 02 Dobrá Voda u Pelhřimova, 2002. ISBN 80-86473-23-6. S. 416
6. KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. 2. vydání. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1451-1. S. 132
7. KONEČNÁ, M. *Řeč a rozumění, Poznámky k filosofické a teologické hermeneutice H.-G. Gadamera, G. Ebelinga a E. Fuchse*. 1. vydání, Brno: Marek Konečný, 2007. ISBN 978-80-903516-9-1. S. 118
8. MĚCHUROVÁ, A. *Jak dobře mluvit a úspěšně jednat*. 2. vydání, Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002. ISBN 80-7048-044-0. S. 115
9. MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. 1. vydání. Praha: Oikúmené, 1996. ISBN 80-86005-01-1. S. 92
10. PALOUSH, R. *Ars Docendi*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0855-3. S. 127

11. PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3. S. 89
12. PALOUŠ, R. *Heretická škola*. 1. vydání, Praha: Oikoymenh, 2008. ISBN 978-80-7298-302-5. S. 95
13. PALOUŠ, R. *Homo educandus*. 1. vydání, Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1901-9. S. 166
14. PEŠKOVÁ, J. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: KREACE, s.r.o., 2010. ISBN 978-80-902125-6-5. S. 184
15. POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2. S. 238
16. ŠEĐOVÁ, K., ŠVARŤÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vydání, Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7. S. 293
17. VAŇKOVÁ, I. *Mlčení a řeč v komunikaci, jazyce a kultuře*. 1. vydání, Praha: ISV nakladatelství, 1996. ISBN 80-85866-14-5. S. 280
18. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4. S. 319